Teoria e prática da educação do campo

Análises de experiências

Organizadoras

Carmen Lucia Bezerra Machado
Christiane Senhorinha Soares Campos
Conceição Paludo

Organizadoras

Carmen Lucia Bezerra Machado
Christiane Senhorinha Soares Campos
Conceição Paludo

Teoria e prática da educação do campo

Análises de experiências

MDA
Brasília, 2008

Sumário

Prefácio

"Ninguém se faz sujeito se não põe a mão na massa".

Esta frase nos parece adequada para abrir o preâmbulo de um livro como esse. Foi extraída de um dos artigos aqui publicados, e expressa de maneira direta e incisiva pelo menos dois princípios que orientaram o processo formativo vivenciado pelos estudantes de Pedagogia da Terra: é preciso formar sujeitos e sujeitos são formados pela prática. E no contexto social e político em que disso se trata, estes sujeitos são da classe trabalhadora, são vinculados a organizações e movimentos sociais do campo que assumem a perspectiva da luta pela transformação social, são educadores e educadoras que pensam sobre o que fazem, que estudam sobre o que deve ser feito, que buscam compreender mais e coletivamente sobre a 'mão' e sobre a 'massa' que lhes permitem assumir a condição de construtores do futuro.

Para o Iterra, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, é uma honra participar da iniciativa de publicação deste livro. Primeiro pelas parcerias envolvidas: Movimentos Sociais da Via Campesina, protagonistas principais da experiência através dos estudantes do curso e pela participação na sua gestão colegiada; Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, proponente e executora do curso junto com o Iterra; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através de uma equipe de professores-orientadores da pesquisa e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA/INCRA, Ministério do Desenvolvimento Agrário, no apoio instituído a iniciativas deste tipo. Trata-se de uma articulação de parcerias para a democratização do acesso à educação escolar, feita pela formação de sujeitos capazes de continuar a luta pela democratização do acesso ao trabalho, à terra.

É uma honra também pelo compromisso que esta experiência expressa e renova: fazer formação de educadores e fazê-la desde a perspectiva político-pedagógica da Educação do Campo, contribuindo para afirmá-la como prática e como objeto de pesquisa, dialogando sobre o movimento real que a constitui, suas contradições, suas tensões, seus limites e suas possibilidades, bem como sobre a relação com o esforço coletivo de provocar as mudanças necessárias na realidade social que justifica sua própria existência. E formar educadores para uma postura interrogativa, investigativa e de reflexão crítica sobre a realidade do campo; produzir conhecimento tomando posição diante de uma realidade que precisa ser estudada para ser transformada.

Tornar público este livro é ainda um reconhecimento ao trabalho de docentes e estudantes do curso, combinado à valorização da produção coletiva que esta obra representa.

A experiência deste curso de licenciatura em Pedagogia, para nós identificado como "Pedagogia da Terra", envolveu a realização de duas turmas, no período entre março de 2002 e junho de 2007. Em ambas a pesquisa foi trabalhada como estratégia pedagógica e desenvolvida ao longo de todo o curso. A primeira turma desta Pedagogia da Terra, "Turma José Martí", desenvolveu suas pesquisas em torno da questão "como se formam os sujeitos do campo", trabalho concluído em setembro de 2005.[1] E a segunda turma, e autora do presente livro, "Turma Margarida Alves", focalizou seus trabalhos de pesquisa na análise de experiências de educação no e do campo, particularmente em relação ao trabalho pedagógico nas escolas de educação básica de comunidades rurais, através de processo narrado na introdução desta obra.

Os artigos produzidos pelos grupos de pesquisa da Turma Margarida Alves têm dois méritos principais que gostaríamos de destacar neste prefácio. Do ponto de vista do processo formativo dos estudantes, os textos buscam fazer uma síntese da compreensão construída pelos seus autores sobre a teoria e a prática da educação e da Educação do Campo a partir de um esforço de investigação orientado por seus professores-pesquisadores durante o curso. E assumem o desafio de relacionar teoria e prática, ou de promover o diálogo entre o material empírico coletado e o referencial teórico estudado.

Do ponto de vista de seus resultados, e trazendo presente também as monografias que serviram de base à produção dos artigos,[2] onde seu trabalho de campo fica mais explícito e detalhado, estes trabalhos trazem elementos importantes na composição de um retrato da realidade dos processos educativos que se desenvolvem hoje no campo, especialmente nas escolas públicas de educação básica, e particularmente na região sul do Brasil, região onde foi realizada a maior parte dos trabalhos de campo. Além disso, a pesquisa levanta

1 – Os artigos produzidos pelos grupos de pesquisa da Turma José Martí podem ser encontrados em: Caldart, Roseli Salete, Paludo, Conceição e Doll, Johannes (org.) Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: Pronera/NEAD, 2006. Narrativas e reflexões sobre o processo formativo do curso Pedagogia da Terra estão publicados em Intencionalidades na formação de educadores do campo. Cadernos do Iterra n. 11, maio de 2007.

2 – As monografias elaboradas pelos estudantes do curso de Pedagogia da Terra encontram-se disponíveis para consulta no Centro de Documentação "Haydée Santamaría Cuadrado" do Iterra.

questionamentos significativos para a continuidade da reflexão sobre as práticas educativas abordadas.

Ao convidar a todos e todas para a leitura dos textos que seguem, nos parece importante mencionar a potencialidade do debate teórico em torno dos eixos temáticos que estruturaram a pesquisa realizada pelos estudantes e que esperamos possam ser retomados em próximos trabalhos: organização do trabalho pedagógico da escola, processos de ensino e aprendizagem, formação de educadores e relação escola, comunidade, Estado e Movimentos Sociais.

Estamos no âmbito da Educação do Campo e da reflexão sobre suas práticas, entre elas a da escola. Trata-se de um campo que se abre à produção do conhecimento em diferentes áreas, e particularmente na área da pedagogia, ou do como conduzir processos educativos, assumindo o movimento permanente, e às vezes contraditório, entre o particular e o universal na construção de uma análise da realidade que nos permita trabalhar para e desde novas relações sociais.

Nosso tempo é de urgências. Urge o tempo da luta de todos pela dignidade roubada de cada um de nós. Mas a sabedoria camponesa nos ensina que esta luta urgente é uma luta de resistência e persistência. É preciso trabalhar agora pensando já na próxima safra, preservando com cuidado as sementes e prestando atenção no tempo certo de seu plantio. Por isso os movimentos sociais que foram sujeitos da experiência expressa nestes textos trabalham com formação e particularmente com formação de educadores. Porque acreditam que esta sementeira vai "garantir a próxima planta".

Roseli Salete Caldart[3]
Veranópolis, RS, dezembro de 2007.

3 – Da coordenação da Unidade de Educação Superior do Iterra. Doutora em Educação pela Ufrgs.

Uma produção acadêmica da juventude camponesa

Em outubro de 2003, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), iniciava, no Rio Grande do Sul, no Instituto de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária (Iterra), um novo curso: era o Pedagogia da Terra, cuja finalidade era a formação de educadores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Graças a um Convênio estabelecido entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), 50 jovens das áreas de Reforma Agrária, entre os milhares de camponeses e camponesas, acessaram mais um curso de nível superior.

Essa foi uma entre as centenas de parcerias estabelecidas com as mais de 50 instituições de ensino médio e superior, ao longo dos 10 anos, que ofereceram condições para que cerca de 400 mil jovens e adultos assentados tivessem se escolarizado e acessado níveis mais elevados de escolaridade. Somente neste ano de 2008, estão em processo educativo formal 48 mil estudantes em 134 cursos.

Este livro é resultado de um processo educativo com forte acento no componente Pesquisa, instrumento fundamental para a produção de um conhecimento necessário ao desenvolvimento da sua prática docente.

O ineditismo desse trabalho refere-se ao fato de trazer a voz dos estudantes com seus professores-orientadores mas, acima de tudo, o coletivo dos estudantes protagonistas de produção acadêmica, desde as suas produções individuais nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Os trabalhos refletem questões de gênero, como é o caso do tema "Processo Formativo com Mulheres Camponesas: Dinâmica Multiplicadora; questões relacionadas à geração – "Juventude: Protagonismo No Processo Formativo e na Ação" e "Um Contexto, uma Época: A Escola e os Sujeitos Jovens do Campo" , e à própria "Cultura Camponesa no Processo Ensino-Aprendizagem".

As principais preocupações, no entanto, são as questões geradas pelas práticas educativas na sala de aula, também objeto de estudo dos estudantes, como: a relação escola – comunidade assentada; escola, educação e movimentos sociais; processo avaliativo na escola; e projeto político-pedagógico. Estas tratam de questões cotidianas desses jovens, vivenciadas nas escolas dos assentamentos, que desafiam a busca do conhecimento e da pesquisa.

Para além do desafio de buscarem as soluções, por meio do estudo e da pesquisa para as questões cotidianas do processo educativo, revelam a maturidade e a responsabilidade com que se enfrentam com o ambiente acadêmico, que então se revela aberto e disposto a aceitar o porcesso e questionar-se ante tais inquietudes.

Publicar tal livro é, para o INCRA, tanto razão de orgulho, pelos novos contextos que permite vislumbrar na formação de educadores do campo, quanto consciência do dever de tornar públicas tais práticas e seu significado para o processo de desenvolvimento dos assentamentos e para a Reforma Agrária.

Nossa perspectiva é construir novos projetos educativos nas escolas rurais com a participação definitiva do Estado, a parceria com as universidades e com a imprescindível participação dos movimentos sociais do campo como sujeitos ativos da política. Isso vem na esteira da missão desta instituição, pois a Reforma Agrária pressupõe não apenas a distribuição da terra, mas a oferta das condições necessárias ao desenvolvimento das famílias assentadas, onde se inscreve a educação.

A turma Margarida Alves, denominação a que se deram os estudantes do Curso Pedagogia da Terra, formou-se em julho de 2007. Já estão pelo Brasil afora, atuando em escolas, em coletivos de educação das áreas de Reforma Agrária ou coordenando outros cursos de formação de educadores. Levaram experiências, aprendizados, diferentes conhecimentos mas, acima de tudo, construíram um novo conhecimento.

Nos deixam uma mostra do quão importante são estes aprendizados e novos conhecimentos não mais adquiridos, mas produzidos pelos jovens e pelas jovens camponesas para a educação na perspectiva de um novo campo, no Brasil.

Brasília, 12 de agosto de 2008.
25º ano do assassinato de Margarida Alves

Rolf Hackbart
Presidente do Incra

Teoria e prática em Educação do Campo: Análise de Experiências

A proposição das pesquisas aqui relatadas foi o de estudar como estão se desenvolvendo, tanto na teoria como na prática, as experiências de Educação "no" e "do" Campo[4], prioritariamente na Região Sul do Brasil (PR, SC, RS), nos seguintes eixos: 1) Organização do trabalho pedagógico, que foi centrado na instituição educativa como um todo; 2) Processos de ensino e aprendizagem, com o olhar voltado para a sala de aula; 3) Formação de educadores e 4) Relação escola, comunidade, estado e movimentos sociais, que buscou estudar as "relações externas" da escola, isto é, suas relações com a comunidade, com as organizações e movimentos existentes na comunidade e com os governos.

Como objetivo geral as investigações pretenderam contribuir para a qualificação dos projetos pedagógicos e das práticas de Educação do Campo. Os objetivos específicos propostos foram: conhecer experiências desenvolvidas a partir do referencial proposto pela Articulação por uma Educação do Campo e pela Teoria Crítica em Educação; analisar como estas experiências estão sendo desenvolvidas, identificando as positividades e as contradições; extrair indicativos para a qualificação teórica e prática de cada uma das experiências pesquisadas, da Educação do Campo como um todo e do poder público; capacitar os educandos da turma de Pedagogia Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos para a prática da pesquisa e socializar os resultados das pesquisas, como forma de ampliação das possibilidades de contribuição do estudo realizado.

4 – Os projetos de pesquisa para a turma foram elaborados pela educadora do componente da pesquisa em diálogo com o Colegiado da Turma. O Colegiado da Turma foi composto por representantes dos Movimentos Sociais da Via Campesina, do estado do Rio Grande do Sul, pela coordenação pedagógica do ITERRA, pelos representantes dos estudantes e pelos educadores coordenadores da turma. A Via Campesina é uma articulação internacional de Movimentos Sociais do Campo. No Rio Grande do Sul é composta pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), pelo Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MPA) e pela Pastoral da Juventude Rural (PJR). "No campo" significa que elas acontecem no campo, e que são pensadas e implementadas para os sujeitos do campo e o "do campo" quer sinalizar as experiências que vêm sendo realizadas com a participação dos sujeitos que vivem no campo, isto é, com eles, e não para eles.

Os principais argumentos que sustentaram a necessidade destes estudos foram: 1) a realidade da educação da população do campo que, como se sabe, foi historicamente, de um lado relegada ao descaso e até mesmo ao esquecimento e, de outro, caracterizou-se como uma educação que teve por base programas e campanhas realizadas "para o meio rural". Essas campanhas e programas, implementados de forma descontínua, não podem ser caracterizados como política pública e não foram elaborados com a participação dos sujeitos do campo, sendo feitas para eles e não com eles; 2) a disposição, demonstrada nos últimos anos, pelo poder público, em discutir e formular políticas[5] para a educação no campo, considerando as experiências impulsionadas desde a sociedade civil, como é o caso das Escolas Famílias Agrícolas, das Casas Familiares Rurais e das experiências desenvolvidas pelos Movimentos Sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; 3) a novidade histórica que constitui a formação, a partir de 1997, da Articulação por uma Educação do Campo[6] e a importância do aprimoramento do referencial teórico e do desenvolvimento das experiências educativas promovidas por esse setor/articulação da sociedade civil, cujo papel protagonista dos Movimentos Sociais do Campo merece destaque; 4) o reconhecimento de que existem poucos estudos sobre a realidade da educação no e do campo, seja sobre as experiências que se constituem impulsionadas pela sociedade civil, principalmente pelos Movimentos Sociais Populares do Campo, seja do que é decorrente da legislação que parece começar a querer se configurar como política pública e, finalmente, 5) o progressivo reconhecimento, pelo poder público, organizações da sociedade civil e pela sociedade mesma, da necessidade real de avanço da educação do campo, historicamente secundarizada no Brasil, o que demanda o conhecimento mais rigoroso do seu estado atual.

A pesquisa referida foi desenvolvida pela turma Margarida Alves, Pedagogia da Terra II[7], do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: criança, jovens e adultos, conveniado entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e o Instituto de

5 – Esta disposição de diálogo pelo poder público está explícita tanto no Parecer 36/2001, aprovado em 4/12/2001, quanto na Resolução CNE/CEB 01, de abril de 2002, no trecho em que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

6 – Foi no 1º ENERA (Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária) que nasceu a proposição da Educação no e do Campo, cuja primeira conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo aconteceu entre 27 a 31 de julho de 1988, em Luziânia, Goiás. A rede denomina-se, atualmente, "Articulação Nacional por uma Educação do Campo".

7 – A primeira turma de Pedagogia iniciou as atividades em 15 de março de 2002, se autodenominou Turma Jose Martí, e teve sua formatura em 23 de setembro de 2005. A UERGS manteve convênios com mais quatro turmas: duas com a FETRAF/SUL – Federação dos Pequenos Agricultores Familiares do Sul do Brasil (curso de Pedagogia e de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial) e duas com a FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento, Pesquisa e Ensino da Região Celeiro (curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial que, depois, por causa de mudanças que houve na Universidade, passou a ser um curso de Bacharelado em Administração: administração rural e agroindustrial).

Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), que iniciou as aulas em 13 de outubro de 2003 e teve sua formatura realizada em 08 de junho de 2007[8].

Agrupados em torno dos eixos de pesquisa, os estudantes elaboraram o projeto de sua pesquisa e a realizaram, num processo que iniciou no primeiro Tempo Escola[9] (semestre) do curso, sendo concluído no sétimo Tempo Escola, com a defesa pública dos Trabalhos de Conclusão de Curso. O oitavo Tempo Escola foi dedicado à elaboração dos artigos que fazem parte desta produção.

A realização deste projeto só foi possível porque a concepção de educação que orientou o processo formativo dos estudantes tem a pesquisa como uma das estratégias de formação importante e porque muitos o assumiram: o colegiado do curso; o ITERRA, como escola; a coordenação do curso; o professor responsável pelo componente curricular da pesquisa e pela condução dos trabalhos; os orientadores dos eixos e dos trabalhos individualmente[10]; os avaliadores das bancas e, principalmente, os estudantes, que aceitaram o desafio proposto e, entre os sabores e dissabores inerentes ao ato de produção de conhecimento, que exige, entre outros aspectos, rigor, levaram adiante a estratégia de formação proposta.

Os resultados concretos do processo de pesquisa podem ser apreciados, num primeiro momento, sob dois aspectos.

O primeiro ângulo refere-se ao aprendizado dos estudantes e se contrapõe frontalmente à visão de que alunos de graduação não conseguem realizar processos de pesquisa, compreendendo-a como ferramenta de construção da ciência. Neste caso, além de acreditar e realizar, vincularam a elaboração do conhecimento à intencionalidade de que contribua para o avanço de processos educativos inseridos em dinâmicas transformadoras da educação e da sociedade.

Considera-se importante, para apreciar este aspecto, dar a voz aos próprios estudantes. Assim, extraiu-se, do Memorial do Curso, documento construído durante todo o processo, que resgata e reflete sobre a educação/formação realizada, a reflexão sobre o que significou a pesquisa e os aprendizados que o processo vivido possibilitou.

> O TCC é o trabalho exigido para a conclusão do curso. Podemos dizer, também, que foi bem mais do que isso porque desde o momento que fomos desafiados à pesquisa, a escolha de um objeto de pesquisa e, assim, a coletar e a analisar dados, fomos introduzidos a um caminho, ao mesmo tempo, envolvente e tenso. Envolvente, porque conhecer certa realidade e analisá-la nos remeteu a querer conhecer cada vez mais. Tenso, porque esse conhecer e analisar nos obrigava a estudar, ler, conhecer teorias, compreender o que era, afinal, a tal da metodologia da pesquisa e suas implicações.
>
> Representou o desafio de pesquisar, analisar e refletir sobre elementos colhidos numa realidade concreta, embasados teoricamente. Significou sistematização e produção do conhecimento. Foi um processo de rompimento com a timidez da escrita, superação de barreiras referente a leituras e conhecimento de teorias. Foi o aprendizado de pensar/elaborar o projeto e realizar a pesquisa. Contribuiu para que aprendêssemos a olhar a realidade para além do que ela apresenta. Foi um aprendizado de desnaturalização da realidade e de compreensão do seu movimento mais profundo.
>
> Os avanços e limites de cada um nos fizeram refletir sobre o nosso processo. Vivemos as alegrias e frustração a cada etapa vencida ou por vencer.
>
> Nos educamos mais para o estudo e necessidade de pesquisa. Aprendemos a olhar para nossa própria realidade com distanciamento para poder intervir, no sentido de contribuir.
>
> Avançamos na compreensão da importância da teoria para qualificar nossa prática, para ter uma ação transformadora. Percebemos que atuar nesta perspectiva não é fácil.
>
> Sentimos estar ocupando um importante espaço na produção do conhecimento, historicamente negado à classe trabalhadora.
>
> O TCC nos envolveu desde a primeira até a última etapa. E mais, até pós-curso, uma vez que tivemos duas colegas defendendo o trabalho pós-formatura[11]. Sem dúvida, foi um dos processos mais envolventes e tensos de todo curso. Sendo assim, foi também, um dos processos mais ricos do processo formativo, pois articulou conhecimentos, deu sentido a conteúdos e exigiu outros, como, por exemplo, a necessidade de seminários para estudar elementos da economia política, método dialético...
>
> O TCC perpassou todas as etapas através do componente de pesquisa sendo sintetizado na produção dos artigos. Esta produção foi mais prazerosa. Sentimos estar aprofundando elementos do TCC, qualificando a escrita e assim nos qualificando. Menos "sofrimento" e mais alegria. Percebemos, por parte da maioria, um envolvimento afetivo, estima,

8 – Além dos Movimentos que se articulam na Via Campesina (nota 04 desta introdução), esta turma teve estudantes do Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD).

9 – Na organização do tempo escolar, a metodologia utilizada foi a dos Movimentos Sociais. Assim, os estudantes tinham o Tempo Escola (tempo em que permaneciam no ITERRA) e o Tempo Comunidade (tempo em que estavam em suas casas, comunidades e Movimentos).

10 – Os nomes dos professores que orientaram os trabalhos dos estudantes encontram-se nas referências bibliográficas de cada artigo, na citações que referem os Trabalhos de Conclusão.

11 – As estudantes Verônica Luiza Roesler e Angélica Aparecida Neu formaram-se posteriormente, em gabinete, não participando do processo de produção dos artigos. Ao todo, na Turma Margarida Alves, formaram-se 44 estudantes.

uma pontinha de orgulho pelo feito (Memorial da Turma Margarida Alves, ITERRA, 2007).

O segundo olhar remete à leitura dos artigos produzidos pelos estudantes e pelos orientadores. Este será o olhar do leitor.

Para fins de compreensão da estrutura desta produção, é preciso dizer que ela não foi subdividida em eixos, como foi concebido no projeto, aos quais os estudantes se vincularam. Aproveitando o acúmulo obtido nas experiências anteriores, que todo o processo viabiliza, foi construído um método e realizadas as aproximações entre os objetos de pesquisa e as reflexões por eles propiciadas. Os sujeitos/estudantes se reorganizaram a partir do conhecido produzido, pois as práticas educativas exigem esta reconstrução teórica que, não estando pronta a priore, se recria. Foi assim que se chegou aos quatorze artigos que compõem esta publicação.

O conjunto dos artigos remete à teoria e à prática do trabalho pedagógico da escola que, superando concepções que a confinam às particularidades, é olhada na e como uma totalidade, a partir da qual as contradições afloram, as especificidades ganham novos sentidos e as possibilidades de avanço se concretizam. Os trabalhos também se propõem a evidenciar que o fazer pedagógico ocorre em múltiplos espaços e tempos e que a prática social dos Movimentos vem criando e recriando processos educativos que muito têm a ensinar para quem está disposto a aprender.

Convidamos, então, à leitura dos artigos e esperamos e desejamos que este esforço coletivo se constitua numa contribuição efetiva no cotidiano dos que fazem a educação, desde uma perspectiva contra-hegemônica, nas escolas do campo, no Brasil, pois as pesquisas já estão disponibilizadas para os estudantes da turma e da escola e para os Movimentos Sociais dos quais são integrantes.

Enfim, desejamos que esta produção seja mais uma ferramenta nas mãos de quem trabalha para que o campo brasileiro produza, além da diversidade de alimentos, belas e profundas experiências educativas que nutrem, dinamizam e recriam nossa cultura, nossa história e os caminhos da vivência da educação como “Prática da Liberdade”, o que é indispensável para que se alcancem transformações profundas e necessárias ao Brasil.

Carmen Lucia Bezerra Machado[12]
Christiane Senhorinha Soares Campos
Conceição Paludo

12 – A professora Carmen é doutora em Educação, trabalha na UFRGS e foi orientadora de pesquisa, a professora Christiane é doutoranda na UFRGS, educadora em cursos da Via Campesina e orientou pesquisas, e a professora Conceição é doutora em Educação, trabalhou na UERGS e agora atua na FAPA. Foi membro da coordenação do curso e educadora do componente de pesquisa, do qual esta produção é resultante.

A pedagogia e as práticas educativas na educação do campo

A pedagogia pode levar a uma prática educativa libertadora ou conservadora. Se, conforme Freire (1987), não existe nenhuma prática neutra, logo, a pedagogia também não o é, pois é ela quem dá a direção às práticas educativas e formativas. Esta concepção de pedagogia orienta a análise feita neste artigo. Ele é uma síntese de reflexões cuja origem remete a cinco trabalhos monográficos de dois educandos do MAB[13], do estado do Tocantins, uma educanda do MMC[14], do Rio Grande do Sul, um educando do MST[15], de Santa Catarina e de uma educanda do MST, do Rio Grande do Sul. O mesmo foi produzido a partir dos estudos realizados durante o curso de Pedagogia da Terra II – Turma Margarida Alves, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, em convênio com o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA.

Este trabalho está estruturado em quatro itens. O primeiro deles faz a tentativa de conceituação do que é pedagogia, a partir de diferentes autores e fontes. Como subitem, traz os tipos de pedagogia com base em alguns autores e, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Na seqüência, o item dois trata das principais pedagogias pesquisadas, abordando, especificamente, elementos centrais da Pedagogia dos Movimentos Sociais: MST, MMC e MAB, assim como aborda a Pedagogia da Alternância de uma Escola Família Agrícola – EFA, do Tocantins. Como terceiro subitem do ponto dois, abordamos "quando se diz que não há uma pedagogia definida" a partir de pesquisas em duas escolas da rede pública estadual e municipal. No item três, focalizamos o movimento que vai "da pedagogia à prática", em que fazemos um esforço de reflexão que tem como ponto de partida as considerações finais dos trabalhos de pesquisa, nos quais observamos a pedagogia nas diversas experiências educativas focalizadas. No item quatro, como finalização, projetamos o que podem ser as novas práticas, também a partir das experiências pesquisadas, com o auxílio de vários autores.

13 – MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens.
14 – MMC – Movimento de Mulheres Camponesas.
15 – MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Nosso propósito foi seguir a orientação apontada por Paulo Freire (1987) de partir das práticas, no caso das práticas pedagógicas das experiências realizadas pelos movimentos sociais, refletir sobre elas, problematizando-as, para retornar a essas práticas buscando transformá-las.

1 – Conceituando pedagogia

A história da pedagogia não é dissociada da história da educação. Se há educação há, primeiramente, uma intencionalidade pedagógica que é colocada em prática. A palavra 'Pedagogia' vem do grego: pais, paidós = criança; agen= conduzir e logos = tratado, ciências. Na antiga Grécia, eram chamados de pedagogos os escravos que acompanhavam as crianças que freqüentavam a escola. Os escravos eram submissos às crianças, sendo que essas faziam valer a sua autoridade quando necessário (Manacorda, 1989).

Diante da afirmação acima, percebemos que a convivência dos escravos com as crianças fazia com que as suas idéias também as influenciassem. Como o trabalho pedagógico foi desempenhado durante muito tempo por escravos, estes desenvolveram grande habilidade no trato com as crianças, mas também, de certa forma, isso veio a acarretar um desprestígio para o trabalho que é desenvolvido pelo (a) pedagogo (a).

Segundo Durkheim (1982), com o passar dos anos, o conceito de pedagogia veio se reformulando de acordo com cada época e sociedade. Atualmente, a pedagogia vem sendo comentada e discutida por muitos especialistas, na tentativa de fazer diferente[16], de dar novos rumos à educação.

Fica explícito, assim, que o debate acerca da pedagogia também está relacionado à concepção ideológica e política. Torna-se evidente, desse modo, a intencionalidade da pedagogia e da educação desenvolvidas em qualquer situação e sociedade. Já no conceito trazido pela Enciclopédia Barsa (1981, vol 12, p.17), há uma definição mais específica: "é a ciência que tem como objetivo a sistematização e racionalização dos métodos de educação da criança".

Diante das conceituações de pedagogia, compreendemos que, assim como a educação sempre serve a um determinado interesse, também a pedagogia, que, por sua vez, direciona a intencionalidade da educação, está relacionada com uma concepção de mundo e de sociedade. Logo, a pedagogia serve a um determinado objetivo, seja para a continuação da sociedade dividida em classes sociais antagônicas, ou para uma outra sociedade, numa outra perspectiva. Para os movimentos sociais populares ligados à Via Campesina[17] trata-se de uma sociedade socialista.

16 – Fazer o diferente significa que entendemos a educação na perspectiva da transformação da sociedade.
17 – A Via Campesina do Brasil é uma "articulação formada pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB)" (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 07).

Paulo Freire (1987), juntamente com uma equipe de educadores e educadoras populares, já trazia à luz o debate sobre a possibilidade de uma pedagogia revolucionária, assentada na necessidade de libertação dos oprimidos[18] que, ao libertarem-se, libertavam também seus opressores. Na obra citada, aquele educador contrapõe à educação bancária, baseada na transmissão e memorização de conteúdos desvinculados da realidade dos educandos, uma educação libertadora, colocando o diálogo como eixo central da relação educadores(as) educandos(as). Confirmamos, neste artigo, a teoria freireana, porque, do ponto de vista dos movimentos sociais populares ligados à Via Campesina, nos apoiamos na pedagogia comprometida com as camadas populares – a Pedagogia do Oprimido –, entre outras obras, em que o autor deixa claro este seu compromisso. A seguir, abordaremos alguns 'tipos' de pedagogia que orientam as práticas pedagógicas.

1.1 Teorias Pedagógicas

Para início de conversa, é necessário reforçar que, por trás de toda prática educativa há uma pedagogia. Podemos dizer, então, que a pedagogia só existe quando é transformada em prática. Caso contrário, podemos ter um grande acúmulo teórico, pensar e estrategiar grandes ações, porém, se não for posto em prática aquilo que foi formulado, temos uma pedagogia morta, que não chega a nascer, como se fosse possível ficar sempre em processo de gestação. Mais do que isso, é uma pedagogia abstrata, separada do mundo do trabalho, na qual os sujeitos reais, com suas vidas, seus desafios e suas culturas estão ausentes, substituídos por uma idéia de "aluno universal", de "escola universal", que oculta os processos de produção das desigualdades sociais.

Outro ponto a considerar é o papel do(a) educador(a)a na relação pedagógica que estabelece com o(a) educando(a). Na pedagogia libertadora mediada pelo diálogo, proposta por Paulo Freire, produz-se uma interação entre os sujeitos educandos(as) e educadores(as), que assume uma dimensão coletiva e solidária, de trocas.

Retomando o nosso propósito neste subitem, com relação à pedagogia, consideramos que, entre a pedagogia e a educação é necessária a existência do(a) educador(a), que é encarregado(a) de construir a pedagogia através de sua atuação. Completando, diríamos que esta atuação seria, preferencialmente, de forma coletiva.

Com relação à pedagogia, consideramos importante citar alguns tipos 'oficialmente existentes', com base nos PCN19 (1996), para conhecê-las melhor. Segundo este documento oficial do Ministério de Educação – MEC, no Brasil, são cinco as

18 – Especialmente na obra Pedagogia do Oprimido, que escreveu durante o exílio.

19 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN começaram a ser formulados, no Brasil, em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, estando ainda em fase de construção, sob responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura. Como esta Lei foi um logro ao processo de construção do projeto popular de LDB (Ribeiro, 2000), permitimos-nos julgar que estes PCN também não sejam construídos conforme as demandas das classes populares, principalmente as que vêm dos movimentos sociais populares do campo.

linhas pedagógicas que perpassam a educação com mais ou menos intencionalidade. Ou seja: elas se 'instalam' nas correntes teóricas da educação[20]. Para caracterizar essas correntes teóricas, baseamo-nos em Saviani (1983; 1991), Freitas (1995), Libâneo (1984), Paiva (1983) e Nosella (1986). Abaixo apresentamos uma síntese de suas características, com base nos autores mencionados.

A pedagogia tradicional é aquela centrada no professor(a), na qual o mais importante é vigiar, corrigir, ensinar a matéria aos alunos. A metodologia baseia-se na exposição, por parte do professor, e a avaliação está fundamentada essencialmente na memorização e na reprodução dos conteúdos.

Na pedagogia renovada, também conhecida como Escola Nova, o centro se desloca do professor para os alunos, os quais são vistos como seres criativos e curiosos. É uma oposição à pedagogia tradicional que, principalmente na década de 1930, recebe reforço de educadores brasileiros, os quais assinaram o Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Nessa corrente corre-se o risco de guiar a educação tão somente pelos interesses dos alunos, desenvolvendo-se um trabalho espontaneísta e sem uma base sólida, para agradá-los. Atrás de um aparente interesse pela aprendizagem dos alunos, observa-se um esvaziamento do papel do professor, como educador, nesta teoria.

A pedagogia tecnicista é impulsionada, no Brasil, durante a década de 1970. Está vinculada aos propósitos da ditadura militar de eliminar o debate e a crítica, que pautavam a educação escolar e a participação dos trabalhadores nos problemas do país, nos anos de 1950 e início dos anos de 1960. Nesta pedagogia, o ponto central é a valorização da tecnologia, de nodo que os(as) alunos(as) devem responder aos estímulos esperados pela escola para obterem êxito quando forem buscar um emprego no mercado de trabalho. É para este, portanto, que estão direcionados os fins da pedagogia tecnicista.

A pedagogia libertadora começa a ser construída nos movimentos sociais populares, durante as décadas de 1950-60, processo que foi interrompido pelo golpe militar em 1964. Está associada ao trabalho de Paulo Freire, na época com Educação de Adultos. Pauta-se pela discussão de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata. Nesta corrente o professor é um coordenador das atividades de seus alunos, atua conjuntamente com os mesmos, de forma organizada, para transformar a realidade.

Na pedagogia histórico-crítica, a função da escola é social e política; a intenção é fazer com que as classes populares tenham condições efetivas de atuar nas lutas sociais (Saviani, 1991). Nesta, os educandos e educandas, a partir dos conhecimentos socializados, passam a interpretar suas experiências, a defender seus interesses e a reconhecerem-se como classe, nesse processo. Essa pedagogia, bem

20 – Segundo Arroyo (2000), as correntes teóricas da educação são três: naturalizada, religiosa e histórica. Ver mais sobre o assunto no item 2.2, do trabalho monográfico de Conte (2006).

como a pedagogia libertadora, cuja referência maior é a obra de Paulo Freire, fundamenta muitas práticas dos movimentos sociais populares, na sua caminhada pela construção de uma nova sociedade21 que almejam.

Uma vez que as escolas pesquisadas disseram atuar a partir de uma pedagogia em vista da construção de sujeitos, pensamos que as mesmas deveriam ir centrando esforços para tal, pois entendemos que a opção seria ou pela pedagogia histórico-crítica, ou pela pedagogia libertadora, e isso não acontece de forma espontaneísta. Tanto uma quanto a outra só se concretizam na medida em que há possibilidades reais de colocá-las em prática.

Quanto à intencionalidade da pedagogia, quanto mais a conhecermos, maior será a possibilidade de condução dos rumos da educação e mais consistência haverá na defesa dos princípios que orientam essa caminhada. Conseqüentemente, menor será o número de atropelos pelo caminho, principalmente pelos desafios colocados aos movimentos sociais populares em suas lutas.

2 – Experiências pedagógicas pesquisadas

Neste item vamos tratar da pedagogia dos movimentos sociais populares, incluindo a Pedagogia da Alternância, tendo por base os trabalhos monográficos indicados nas referências bibliográficas.

2.1 – Pedagogia dos Movimentos Sociais Populares

Para tratar da pedagogia dos movimentos populares, é necessário compreender a trajetória que cada organização tem, em relação ao processo de educação e formação, uma vez que há processos formais e informais. Trataremos aqui de aspectos relevantes da pedagogia dos movimentos MST, MMC e MAB, aos quais estão vinculados os autores deste artigo.

Segundo Caldart (2000), a proposta pedagógica do MST está vinculada a princípios organizativos que fundamentam a existência do próprio Movimento. A autora afirma que a um projeto de sociedade está vinculado um projeto de ser humano ou, no dizer de Paulo Freire, de humanização. Este ser humano, por sua vez, se constrói na atuação coletiva do Movimento, através da intencionalidade pedagógica de cada momento que se vive no MST. As pedagogias que foram assumidas nasceram da luta cotidiana do Movimento e, segundo a mesma autora, são elas: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia da cultura e pedagogia da história. No mesmo sentido, para Abreu (2006), quando estamos em marcha, quando estamos construindo um barraco, enfim, em todos os espaços onde o povo se organiza em busca da justiça e da igualdade de direitos, está se colocando

21 – A sociedade que vem se colocando no horizonte dos movimentos sociais populares é a sociedade socialista, porém considerando a superação das relações de subordinação com referência ao gênero feminino, à raça negra e às etnias indígenas.

em prática a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e, mais do que colocá-la em prática, está se reafirmando que ela acontece nas ações de cada dia.

Com relação à pedagogia do MMC, o que se tem construído, até então, não apresenta grandes diferenças em relação ao MST. Segundo documento do MMC (2005), a pedagogia que orienta as ações deste Movimento deve, também, orientar a educação. Nessa perspectiva, não podem deixar de ser consideradas as questões de classe, raça e gênero. Estas duas últimas têm sido usadas para dividir os trabalhadores e as trabalhadoras em brancos, negros, índios, mestiços... E, enquanto gênero, a luta traz as mulheres como sujeitos principais, ao lado dos homens, levando em conta a opressão histórica do patriarcado[22]. Em relação à classe, o recorte se faz a partir das populações pobres e, no que diz respeito à raça, rompe-se com os padrões europeus que colocam uma raça e uma cultura – ambas européias – como superior às demais. Afirma-se que a educação e o direcionamento pedagógico devem carregar consigo o caráter marxista, feminista e anti-racista. Caso contrário, o discurso da nova sociedade é vazio e sem sentido. Por isso, a intervenção do Movimento se dá através das militantes e dirigentes inseridas nas comunidades e escolas do campo onde moram, como mostra a citação abaixo:

> O que propomos é uma coisa que não existe, por isso é utopia e por isso mesmo devemos trabalhar, no nível pequeno. Propomos uma re-apropriação de poder, do nosso poder roubado. Não se rouba só casa, não se rouba só terra, se rouba poder. Rouba-se poder, quando se convence os outros de que eles não têm poder (Conte, 2007, p. 43 apud Gebara, 2000 p. 67).

A pedagogia do MAB ressalta, também, o processo histórico de constituição dos Atingidos por Barragens. Estes entram no cenário histórico nos anos de 1960, expulsos de suas terras e de seus lares, forçados a diluir sua existência e a sua condição humana numa peregrinação que não escolheram fazer. Nosso país possui recursos hídricos em abundância e é reconhecido, no mundo, principalmente pelas empresas multinacionais, como potencial a ser explorado. Na perspectiva da obtenção de lucros pela venda da energia produzida, as empresas escolhem a terra a ser inundada sem considerar as famílias que aí vivem e dela retiram a sua subsistência; ignoram a história e a memória do povo a ser atingido[23].

Partindo da compreensão de que os Atingidos precisam ser reconhecidos como sujeitos históricos, estes começam, através de um processo organizativo de luta, a

22 – O patriarcado foi a base para a constituição da sociedade de classes, da propriedade privada, da opressão dos homens sobre as mulheres. Antecede e dá elementos para o surgimento do capitalismo. Tem início em torno de 10 a 20 mil anos AC (Gebara, 2000).

23 – Atingido pelas Barragens, tanto de forma direta, quanto indiretamente.

construção de sua pedagogia, ancorada na luta permanente do MAB. Esta se configura na Pedagogia da Indignação e da Esperança[24], alicerçada pelos sentimentos de coragem, ousadia, coerência, compromisso e convicção. Junto a isso, existe a corporificação de um projeto de sociedade de caráter transformador. Afirma-se que é uma pedagogia que valoriza o saber do povo, ao mesmo tempo em que o desafia a conhecer sempre mais.

É preciso fazer a leitura da trajetória do MAB para compreendermos o sentido e o significado do Movimento feito pelos sujeitos atingidos por barragens, pois a materialidade da pedagogia do MAB está na existência dos atingidos, no jeito de se organizarem, de fazerem a luta, e nas condições materiais e imateriais em que esta luta é feita (Fernandes, 2006. p. 28).

A alternância tem contribuído para que se discutam as relações entre os educandos e educandas, como a vivência em grupo, em coletivo, que exige das pessoas estarem envolvidas nas reflexões sobre as relações de trabalho; na cultura; nas relações de gênero. A construção de um novo homem e de uma nova mulher pressupõe a vivência e a reflexão coletivas sobre as condições materiais e espirituais de existência de cada um e cada uma, sobre os movimentos sociais populares e os conflitos existentes na sociedade que resultam da existência das classes sociais com interesses antagônicos. A pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância tenta mostrar que este processo é de extrema importância para a formação dos sujeitos, e que existem vários elementos os quais a escola tem de retomar e potencializar, na perspectiva de avançar no processo de formação dos sujeitos envolvidos. Por outro lado, pensamos que a organização e formação feitas pelo MAB também "eduquem", no sentido de avançar nos seus propósitos de luta por direitos e pela construção de uma nova sociedade em que os agricultores não precisem viver no temor de perder a sua terra.

A partir da exposição das pedagogias dos três Movimentos Sociais, acima referidos, é nítida a relação dessas pedagogias com os processos históricos e as lutas nas quais se envolvem os Sem Terra, as Mulheres Camponesas e os Atingidos por Barragens. Entretanto, cada qual traz sua especificidade, a partir das características dos sujeitos sociais inseridos nos respectivos Movimentos. Podemos dizer que aí está a riqueza das pedagogias, que não divergem entre si, mas se complementam, pois seguem a mesma concepção do materialismo histórico-dialético[25].

2.2 Pedagogia da Alternância

Quando falamos em pedagogia da alternância, estamos dizendo que há processos educativos alternados, que se dão nos viveres e saberes distribuídos entre

24 – Ambas a partir dos referenciais de Paulo Freire.

25 – Ver sobre a concepção materialista histórico-dialética aplicada à educação na obra de Cury (1989).

tempo escola[26] e tempo comunidade[27]. Diante disso, não é estranho pensar que escolas experimentam e assumem a alternância como potencialização do processo educativo. No caso das escolas em que vigora a pedagogia da alternância, há uma intencionalidade na opção por este processo. Vale ressaltar, no entanto, que a pedagogia da alternância que temos no Brasil é oriunda de experiências da Itália e da França, respectivamente, conforme veremos a seguir.

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, como Casa Familiar Rural – CFR e, nos anos de 1960, na Itália, como Escola Família Agrícola – EFA (BEGNAMI, 2004). Para Fernandes (2006), na sociedade brasileira, as experiências de formação que usam o método da alternância de trabalho e estudo encontram-se presentes em dois movimentos distintos, voltados para formação de jovens agricultores. O primeiro movimento aglutina as Escolas Famílias Agrícolas - EFA's, desenvolvidas sob inspiração e influência direta das experiências italianas, com suas origens na região Sudeste do Brasil, no final dos anos 1960. O outro movimento reúne as Casas Familiares Rurais, desenvolvidas sob influência direta da França, inicialmente implantadas no Nordeste, porém consolidadas na Região Sul do país, a partir dos anos de 1980[28].

Ainda segundo o trabalho de pesquisa de Fernandes (2006), o que se consegue perceber do regime de alternância da EFA-TO[29] é o processo de inserção dos educandos (as) nos diferentes espaços. Em geral, o tempo comunidade é um tempo que contribui para a relação teoria e prática; os educandos e educandas são inseridos nas comunidades, nos movimentos e organizações de luta, potencializando o trabalho de produção de alimentos, juntamente com a família e a comunidade, ajudando a desenvolver o meio onde vivem.

A pesquisa, do mesmo trabalho acima citado, realizada na EFA – TO, mostrou que, com o regime de alternância, tem-se conseguido discutir as relações das pessoas envolvidas naquele coletivo, constantemente. Percebe-se este elemento como formador porque se discutem, inclusive, relações de gênero em vista do novo homem e da nova mulher[30]. Discute-se, também, cultura, trabalho, normas coletivas; há trocas de saberes entre educandos(as), educadores(as), as turmas, a escola como um todo e as comunidades. Com o regime de alternância da escola pesquisada, percebe-se um processo dialético no qual os edu-

26 – Tempo escola – compreende o tempo em que os educandos e educandas permanecem na escola, geralmente em regime de internato, sendo que varia o tempo entre de uma semana a dois meses, geralmente.

27 – Tempo comunidade – compreende o tempo em que os educandos e educandas permanecem em suas comunidades, em geral para desenvolverem trabalhos de sobrevivência, pesquisas, e práticas relacionadas ao estudo.

28 – As Casas Familiares Rurais – CFRs foram criadas na França, em 1935, com o apoio da Igreja Católica, mas só foram criadas no Brasil a partir dos anos de 1980, depois das EFAs.

29 – Escola Família Agrícola - EFA , de Porto Nacional – TO.

30 – Na perspectiva das novas relações entre os seres humanos, compreendendo sua valorização e não mais o uso das pessoas como objetos que se podem descartar.

candos e educandas são desafiados a se auto-organizarem e se autogerirem, na medida do possível. Com isso, há crescimento técnico e político por parte dos educandos e educandas. Cabe a ressalva, entretanto, de que a educação não é, simplesmente, melhor, pelo fato de ser em regime de alternância. Esse processo contribui com uma escola, na medida em que há direcionamento pedagógico e clareza de concepção de educação como potencializadores de práticas educativas e libertadoras.

2.3 Quando se diz que "não há uma pedagogia definida"

Para compreender melhor este item, baseamo-nos em duas pesquisas realizadas em duas escolas públicas, porém, em regiões e com realidades diferentes. Uma das experiências pesquisadas situa-se no Rio Grande o Sul, no município de Doutor Maurício Cardoso, desenvolvida em uma escola estadual e, a outra experiência, em Tocantins, município de Maurilândia, desenvolvida em escola municipal. O objetivo geral de ambas as pesquisas era descobrir qual a pedagogia dominante nas práticas docentes dos(as) educadores(as) que exerciam suas atividades docentes nessas escolas.

No contexto geral das duas pesquisas realizadas, percebemos que, em termos de atuação e de falta de direcionamento pedagógico, não diferem muito as experiências, embora uma seja da região Sul e a outra da região Norte. As duas experiências pesquisadas apresentaram dificuldades e problemas semelhantes. Infelizmente, constatou-se que os professores das redes públicas pesquisadas são formados e controlados nos parâmetros do sistema capitalista e encontram dificuldades para perceber que poderia ser diferente.

Observou-se, também, que as mesmas sofreram e sofrem todo o tipo de influências possíveis dos pacotes urbano-agrícolas[31] decorrentes do sistema capitalista. Diante disso, os professores e professoras não têm clareza da sua função no sentido de produzirem uma contracultura ou uma contra-ordem[32]. Sendo assim, não são movidos pela busca de transformação da sociedade, deixando-se levar pela maré neoliberal da educação, ou mesmo por interesses pessoais.

Quando perguntado aos professores(as) pesquisados das duas regiões sobre qual a pedagogia predominante no espaço escolar do qual fazem parte, a maioria deles e delas afirmaram que, nas escolas onde atuam, "não há uma pedagogia definida". Além disso, ficou claro, em suas falas, que vão fazendo aquilo que vai dando certo; que não haveria necessidade de se ter uma pedagogia determinada. Para eles, aliás, seria 'pobre' demais, se fosse seguido um direcionamento pedagógico. Vejamos a citação que ilustra a afirmação: " Eu acredito que a escola não tem uma tendência pedagógica (Professora entrevistada nº 3). Devido à escola não ter sua pedagogia definida, a gente não se preocupa em seguir uma linha pedagógica" (Professora entrevistada nº 4). (Sousa, 2006 p. 28).

Diante dos depoimentos das professoras, na citação acima, poderíamos pensar que o conhecimento produzido e reproduzido nos espaços formais pesquisados não teria uma intencionalidade definida, assim como as práticas desenvolvidas pelas escolas. Aí é que está o engano, pois, segundo Freitas (2004), baseado em Kowarzik (1983), a pedagogia não é uma teoria da educação por vontade própria; no entanto, pode estar a serviço dos educadores(as). Esses autores estão interagindo com Sacristán (2000), que estuda a intencionalidade do currículo presente no currículo oculto. Com isso, fica nítido que onde parece não haver direcionamento pedagógico na educação, prevalece, no currículo oculto, a intencionalidade dada pelo sistema capitalista. Por essa razão, nas situações em que os sujeitos envolvidos no processo pedagógico da escola afirmam não haver pedagogia definida, constata-se o contrário. Conclui-se, então, a partir desses autores e concordando com Sousa (2006), que esta é uma "Pedagogia do Improviso". Sousa afirma ainda que:

> A Pedagogia do Improviso não tem uma concepção de educação definida, ou seja: não tem uma linha de pensamento específico que suleie[33] a prática dos profissionais. Nos depoimentos dos professores anteriormente citados, percebe-se que eles não têm clareza sobre o próprio trabalho que desenvolvem, pois jogam essa responsabilidade exclusivamente para a escola, como se eles não fizessem parte do coletivo maior (Sousa, 2006 p.28).

Sousa (2006) toma como ponto de referência para explicar melhor a "Pedagogia do Improviso" a própria estrutura organizativa da escola, referindo-se às principais atividades realizadas pelos(as) professores(as), que se caracterizam pelas ausências e/ou carências:

- do planejamento do professor, tanto diário ou semanal, quanto mensal;
- de um planejamento geral das áreas e, em nível mais amplo, da escola;
- de uma pauta definida de encontros e discussões para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, que possa servir como um instrumento orientador das práticas escolares;
- de integração entre a comunidade escolar e a comunidade em que está inserida a escola.

31 – O que chamamos de "pacotes urbano-agrícolas" podem ser compreendidos dentro das estratégias atuais do modo de produção capitalista para a agricultura, principalmente do agronegócio e, nas escolas, podem chegar através de propagandas, seminários, livros didáticos, etc.

32 – Contra-ordem porque, segundo Paludo (2001) a educação deveria ter o papel de se contrapor à ordem estabelecida, na perspectiva de um outro modelo de sociedade, no caso, uma sociedade socialista.

33 – Em contraposição à determinação do Norte, referente ao hemisfério onde estão situados os países ricos, Paulo Freire propunha que tivéssemos o Sul, onde se encontram os países pobres, mas também os sujeitos coletivos portadores do novo, de uma transformação social. Por isso estamos usando o verbo "sulear".

Elementos como estes que são citados acima acabam por demonstrar outras fragilidades existentes na escola, por exemplo, o processo de ensino-aprendizagem. Quando é colocada em foco esta questão, os professores não têm respostas. É como se a reflexão sobre o ato de ensinar-aprender não fizesse parte da sua rotina de trabalho, ou, ainda, como se a atuação pedagógica de cada um(a) fosse isolada e alheia à organização da escola como totalidade. Nessa perspectiva a escola parece não fazer parte da sociedade. Ambas as experiências pesquisadas tratam, em seus Planos Políticos Pedagógicos - PPP, da 'Educação como processo de formação de sujeitos'; no entanto, conseguir construir esta educação a que se referem é impossível, tendo uma pedagogia indefinida ou do 'Improviso'.

3 – Da pedagogia à prática

Este item tem como objetivo elucidar as contradições entre a teoria e a prática das escolas pesquisadas, levando em consideração que a escola reflete a sociedade em que está inserida.

De forma geral constatou-se, a partir das pesquisas realizadas, que há problemas entre o processo de formação e a aplicação ou construção de conhecimento na prática dos docentes. A realidade nos mostra que muitos educadores(as) apenas passam pela Universidade, pois o que mais interessa a eles é o diploma ou título, não a qualidade de sua formação. Deste modo, isso se reflete no contexto geral do cotidiano de uma das escolas pesquisadas, como registra a citação:

> É provável que a formação Universitária tenha contribuído para a Pedagogia do Improviso[34]. Creio que muitos professores se conformam, simplesmente, com o fato de ter um curso superior como se fosse o suficiente para a qualidade do seu trabalho. O estudo e a pesquisa são quase que inexistentes no cotidiano desses profissionais da educação (Sousa 2006 p. 46).

A realidade nos mostra uma multiplicação de cursos "normais superiores" ou de "formação à distância" ou "especializações" que rendem o sustento de faculdades públicas, ou de faculdades particulares, em que se reproduzem os "cursos de pedagogia". Aos que oferecem os cursos, nesta realidade, interessam os ganhos arrecadados e, aos(às) que os freqüentam, os diplomas e os certificados que, na educação, já vão sendo desvalorizados. Ficam as perguntas: tais cursos estão comprometidos com qual classe social? E, em decorrência, qual a qualidade de tais cursos?

Não dá para culpar os professores porque estaríamos nos desviando do núcleo da questão, que é a sociedade baseada na apropriação privada da terra, dos meios de subsistência e do produto do trabalho. Não interessa às oligarquias dominantes que a classe trabalhadora aprenda a pensar... É aí que se pode encontrar a raiz da 'Pedagogia do Improviso', que oculta a "desqualificação da educação pública" destinada às camadas populares.

34 – Pedagogia definida no item 1.3

É provável que a formação universitária tenha contribuído para a Pedagogia do Improviso. Muitos dos professores se conformam simplesmente com o fato de ter o curso superior como se fosse o suficiente para a qualidade do seu trabalho. O estudo e a pesquisa são quase inexistentes no cotidiano desses profissionais da educação (Sousa, 2006, p. 46).

Tendo consciência, pois, de que há uma distância entre a formação em pedagogia e a prática docente, e considerando a pedagogia como a instrumentalização da prática, levantamos algumas questões. Uma dessas questões é referente à diferença entre ser professor(a) e ser educador(a), ter uma identidade de educador(a). Enquanto se mantém a concepção de professor associada à prática de repassar o que está escrito nos livros, dificilmente vamos conseguir avanços rumo a uma educação transformadora, associada a um projeto popular de sociedade, com vistas à superação das classes sociais ou à construção do socialismo.

É necessário, para isso, sair da acomodação. Os cursos de formação não podem ter por objetivo único promover os professores, mas alargar seus propósitos, tendo por base uma relação entre teoria e prática pedagógicas. Com isso, abrem-se espaços a processos de emancipação dos sujeitos envolvidos, sejam eles educadores(as), educandos(as), funcionários(as) ou pais e mães da comunidade. Outra questão a ser considerada é refletir sobre essa situação e enfrentar o desafio de desmascarar a pedagogia demagógica, que se apresenta com belos discursos que ficam nos documentos escolares. Há que se superarem as práticas arcaicas, inclusive racistas e discriminatórias, introduzindo a ação revolucionária dirigida à transformação social e educacional (Conte, 2006). "É preciso ter, na sua ação profissional, autonomia para pensar novas práticas de atuação e formação que possam fazer o diferente na vida de seres humanos, educandos que estão aprendendo a ler o mundo ou, pelo menos, pretendendo fazer isso" (Sousa, 2006, p. 46).

A formação dos educadores e educadoras é algo que deveria preocupar e ocupar os responsáveis diretos por ela e a sociedade como um todo, no sentido de gerar políticas sociais direcionadas à qualificação da educação pública. Há uma recusa em se debater a educação em profundidade. Universidades públicas precisam vender cursos para se sustentarem; enquanto isso, universidades privadas, preocupadas com seus lucros, recebem recursos públicos, decorrentes da pressão de parlamentares ligados aos seus proprietários. Estudantes, na sua maioria, estão mais preocupados em conquistar um diploma para garantir um emprego, hoje cada vez mais escasso. Mesmo havendo muitas críticas, baseadas em dados obtidos na avaliação da educação brasileira, os resultados das análises não se têm transformado em políticas públicas de financiamento da educação básica, que revertam para a estrutura física das escolas, para a aquisição de instrumentos bibliográficos, didáticos e tecnológicos e, sobretudo, para a valorização dos professores, através de melhores salários e qualificação.

Em síntese, há muitas críticas com relação à educação, no entanto, não se constata nenhuma mudança estrutural que seja um repensar as práticas através das quais se viabilize a educação das camadas populares. Nos últimos anos, podemos constatar o grande

número de cursos de pedagogia ministrados pelo sistema à distância, por exemplo, e devemos nos questionar sobre a qualidade desta 'profissionalização'.

Na maioria das vezes, os profissionais da educação tornam-se vítimas da própria formação pedagógica e, nas suas práticas, acabam por reproduzir novas vítimas, muitas por não terem oportunidade de buscar novas alternativas, até por razões econômicas, tendo em vista os baixos salários dos professores estaduais e municipais; outros, porque se acomodam ou têm medo do novo. Sendo assim, acabam por continuar reproduzindo práticas incorporadas pela formação deficiente que receberam e deixam de buscar novas fontes de conhecimento e qualificação. Alguns professores até buscam novas alternativas, porém lhes são oferecidas as que já questionamos anteriormente: os cursos a distância, as especializações, os seminários...

Assim, essa concepção-prática de pedagogia explica a opção do governo federal por programas pontuais e focalizados, do tipo "Bolsa-Escola" ou "Bolsa-Família", ao invés de por uma política consistente em termos de recursos, coerente com as demandas históricas e com os direitos sociais das camadas populares. É desse modo que não se produz uma diferenciação entre a pedagogia como teoria que fundamenta os cursos de formação de professores, da pedagogia que orienta as práticas cotidianas desses professores e, por fim, da pedagogia que orienta a formulação de políticas públicas para a educação básica brasileira destinada às camadas populares.

4 – Possibilidades de novas práticas

Nesta parte do texto, reportarmo-nos a uma prática-concepção de Pedagogia que tem por fio condutor o projeto popular de sociedade – o socialismo – que dá a direção à caminhada dos movimentos sociais populares aos quais pertencemos. Para nós, militantes de movimentos sociais populares que constituem a Via Campesina, tanto as concepções quanto as práticas pedagógicas – não havendo separação, mas articulação entre elas – estão imbricadas no processo de construção da nova sociedade, a sociedade socialista. Pensamos que seja possível a constituição de novas práticas-concepções pedagógicas, como também estamos cientes de que é a nós – como integrantes de um sujeito coletivo transformador – que cabe a tarefa de forjá-las. Mas nem podemos dizer que essas pedagogias sejam tão novas, porque elas se vêm forjando ao longo da história, nos processos revolucionários da classe trabalhadora do campo e da cidade.

Como já afirmava Paulo Freire (1979), é preciso que haja coerência entre discurso e prática. Isso nos remete a um compromisso pessoal e coletivo com um projeto de educação construído por dentro do projeto socialista. Também podemos tomar como lição novas práticas para as quais nos aponta Arroyo (2000), quando ressalta o papel do educador no processo de re-humanização. Retomando a pedagogia freireana, Miguel Arroyo afirma, na mesma obra, que, no ato de humanizar, também o educador se humaniza e se torna sujeito em relação a si mesmo e ao mundo.

Tomando em conta os elementos acima citados e alicerçando as novas práticas, não poderíamos deixar de lembrar Alves (1993), que define o fazer-se educador como uma superação do ser professor. O ser educador é um sujeito apaixonado e comprometido com aquilo que faz, por isso, é um eterno pesquisador, é curioso e estudioso.

Com o auxílio dos autores lidos para fundamentar o nosso artigo, pensamos que as novas práticas já existam, mas precisam continuar a ser ampliadas e ganhar força para interferir, de fato, na construção de outra(s) pedagogia(s). Para isso, o diálogo com as culturas, as raças e os gêneros é fundamental. Não o diálogo do falso consenso, ou do consenso imposto e disfarçado pelas burocracias e pela ausência de recursos para a efetivação de políticas públicas para a educação das classes populares. Não o diálogo da aceitação calma da profusão de discursos e recomendações pretensamente pedagógicas. Mas o diálogo que não teme enfrentar o conflito, próprio de uma sociedade classista; o diálogo para argumentar, ouvir, perceber, fazer, pensar, manifestar a dúvida... Diálogo para se colocar em luta, para cobrar das instâncias federal, estaduais e municipais, leis, recursos e apoio para viabilizar políticas públicas compromissadas com as populações trabalhadoras que fazem a riqueza deste país, mas que a ela não têm acesso.

Ailton Gonçalves Fernandes[35]
Edilson Alves de Sousa
Isaura Isabel Conte
Leonildo Maggioni
Mara Vanusa de Abreu
Marlene Ribeiro

35 – Ailton, Edílson, Isaura, Leonildo e Mara são educandos do curso de Pedagogia da Terra - Anos Iniciais: Crianças, Jovens e Adultos da Turma Margarida Alves, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em convênio com o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA; Marlene Ribeiro é Doutora em Educação; Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação do CNPq.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÀFICAS

ABREU, Mara Vanusa. Formação de educadores: em busca de alternativas. Veranópolis. ITERRA/UERGS, 2007. Trabalho orientado pela professora Silvana Maria Gritti.
ALVES, Ruben. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1993.
ARROYO, Miguel. Oficio de Mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
BEGNAMI, João Batista. Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. Brasília: UNEFAB, 2004.
CURY, Carlos Alberto Jamil. Educação e Contradição. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
ENCICLOPÉDIA BARSA. Rio de Janeiro: São Paulo: Britânica Editores, 1981.v. 12, p.17.
CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2000.
CONTE, Isaura Isabel. A Educação como processo de formação de sujeitos. Veranópolis. ITERRA/UERGS, 2006 Trabalho orientado pela professora Silvana Maria Gritti.
DURKHEIM, Émile. Evolução Pedagógica. Porto Alegre: Artmed,1982.
FERNANDES, Ailton Gonçalves. Contribuições da Pedagogia da Alternância para a Pedagogia do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB. Veranópolis: ITERRA: UERGS, 2006. Trabalho orientado pelas professoras Marlene Ribeiro e Carmen Lúcia Bezerra Machado.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 32 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
______. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
FREITAS. Luis Carlos de. Critica da organização do trabalho pedagógico e da Didática. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.
GEBARA, Ivone. Cultura e Relações de Gênero. São Paulo: CEPIS, 2000.
GUZMÁN, Eduardo Sevilla & MOLINA, Manuel González. Sobre a evolução do conceito de campesinato. São Paulo: Via Campesina e Expressão Popular, 2005.
KOWARZIK, Wolfdietrich Schmied. Pedagogia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983.
LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.
MANACORDA, M. História da educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
MAGGIONI, Leonildo. Pedagogia desenvolvida na Escola Agrícola 25 de Maio e as Contribuições na Formação dos Educadores. Veranópolis, 2007. Trabalho orientado pelo professor Marcelo de Faria Corrêa Andreatta.
MMC RS. A educação do MMC/ RS. Passo Fundo, 2005. (texto interno).
NOSELLA, P. Educação Tradicional e Educação Moderna. In: Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez: Cedes, abr.1986, p. 106-135.
PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.
PALUDO. Conceição. Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
RIBEIRO, Marlene. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a Pedagogia. In: Educação e Realidade. Porto Alegre: FACED:UFRGS, v. 25. n. 2, p. 179– 202, 2000.
SACRISTÁN, Gimeno. O Currículo – uma nova reflexão sobre a pratica. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
______. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
SOUSA, Edilson Alves de. Pedagogia do Improviso: uma critica a prática educativa. Maurilândia (TO): ITERRA: UERGS, 2006. Trabalho de conclusão de curso. Trabalho orientado pelo professor Marcelo de Faria Corrêa Andreatta.

Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo

Ao olhar os limites e possibilidades presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), na perspectiva da Educação do Campo, pretendemos socializar o que conhecemos sobre essa temática, em uma analogia com o que diziam os gregos acerca do que é tarefa humana: "pensar é promover um passeio da alma", construindo caminhos que possam ser percorridos por outros. Nós nos referimos a um olhar, pois não é tarefa simples definir esses termos em sua pluralidade de sentidos e interpretações. Queremos aqui demarcar a posição de defensores da necessidade de universalidade da escolaridade e, sobretudo, da garantia de condições igualitárias de convivência social e de distribuição dos bens extra-econômicos (Wood, 2002) acumulados na sociedade capitalista, capazes de promover uma vida digna para todos os que freqüentam a escola e, em particular, a Educação do Campo.

O PPP se apresenta como possibilidade de construção coletiva, resultado de lutas e reivindicações de participação e ainda de convivência social que supere as fragmentações do conhecimento defendidas por grupos socialmente hegemônicos. Em particular, as escolas pesquisadas se constituíram em espaços de convivência e de pesquisa que aqui são tomados como base para que se apresentem como uma conquista universal do acesso e da participação, num permanente processo de construção de sentidos para estes pesquisadores, mas, fundamentalmente, para contra-hegemonizar como Educadores do Campo frente às referências hegemônicas.

Este artigo se compõe de três partes. A primeira apresenta a proposta histórica de escola defendida hegemonicamente pela sociedade capitalista e situa a Educação do Campo; a segunda apresenta o conceito de Projeto Político Pedagógico, constituído como uma das possíveis práticas educativas realizadas nas Escolas de Educação do Campo; na terceira parte apresentamos um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico, na perspectiva da Educação do Campo, procurando apresentar os limites e possibilidades encontradas nas Escolas de Assentamentos de Trabalhadores que foram objeto de nossas pesquisas, as quais originaram nossos trabalhos de conclusão de curso. Por fim, trazemos nossas considerações, que não pretendem generalizar as descobertas realizadas, mas objetivam dar visibilidade e propiciar o compartilhamento, oportunizando novos diálogos com nossos leitores.

1 – Escola e hegemonia

A escola que conhecemos é resultado de um processo histórico foi instituído pela sociedade para cumprir determinadas funções. Por isso, não é possível compreender a escola sem antes compreender a sociedade.

As relações sociais produzidas no sistema capitalista baseiam-se na contradição entre capital e trabalho e priorizam o primeiro, em detrimento do segundo (Marx, 2002). Essa relação esteia-se na exploração do trabalho da classe trabalhadora que, ao ser privada dos meios de produção, necessariamente, vende sua força de trabalho no mercado, tornando-se os sujeitos assalariados para sobreviver. Nesse processo produtivo, o trabalhador é alienado da produção, por não identificar o produto de seu trabalho como seu e desconhece a mais-valia gerada pelo seu trabalho, ou seja, não tem consciência de que é explorado.

O trabalhador naturaliza o poder existente nas relações de produção e entre patrão e empregado, tornando natural a relação de "mando e obediência", valores produzidos pela sociedade capitalista. Para atingir seus objetivos e se consolidar, a primeira estratégia histórica do capitalismo foi separar o trabalho manual do trabalho intelectual, fragmentando o processo produtivo. Um operário passou a receber para pensar o processo produtivo; outro, para executar o trabalho manual.

Assim, fragmentada, a escola também irá funcionar. Estudos realizados há décadas buscam analisar como funciona a escola na sociedade capitalista e como ela reproduz a sociedade em que está inserida. Para esta compreensão é importante ter a noção de que as relações sociais acumulam não só o capital econômico, mas também o capital cultural e social, e que a classe trabalhadora, independentemente do espaço em que estiver, sofre com as desigualdades no seu processo educativo, tendo menos acesso aos materiais didáticos e pedagógicos, aos instrumentos de escrita, aos bens culturais. Seus sujeitos são condicionados às relações sociais que mantêm sua própria condição social.

A escola na sociedade capitalista, local de trabalho, atua com o objetivo de formar o trabalhador assalariado, capacitado para atender às demandas do mercado. Para isto, a escola ajusta-se às exigências do mercado de trabalho, proclama a intencionalidade pedagógica da instituição, sendo a instrução, o ensino-aprendizagem de memorização de conteúdos, a qualidade hegemonicamente pretendida pela educação.

> Aprendi na escola a história mal contada do Brasil. Do descobrimento à independência, da "libertação" do negro, à vinda dos imigrantes. Dos mártires, como Tiradentes e Dom Pedro II; nunca nos ensinaram sobre

> Canudos, Zumbi ou até mesmo sobre Sepé Tiaraju. Estudávamos a luz de lampião de querosene. Decorar tabuada,[...] na escola, então, éramos meros receptores de informações e nos faltavam estímulos para questionar (Lima, 2006, p. 11).

Porém, antes de ensinar matemática e português, a escola ensina valores de comportamento, como disciplina, obediência, responsabilidade individualizada, discriminação, conforme a condição social do aluno e o controle social.

> Minha experiência escolar, na qual por muito tempo não reconhecia a escola como um espaço de conhecimento, ao contrário, por muito tempo carreguei profundas marcas de uma escola que classificava os pais e os alunos que ali freqüentavam. Tenho na memória um professor [...] que castigava e que chamava o aluno de burro para toda a classe ouvir. Para ele, aqueles eram os fracos, burros e atrasados. A escola também atribuía ao fracasso escolar às condições sociais e à origem dos alunos, que em boa parte eram nordestinos (Andrade, 2006, p.12).

É a partir deste contexto que Freitas (1995) irá dizer que há intervenção do capital privado na organização do trabalho pedagógico e, principalmente, no projeto político pedagógico da escola, que transforma o ensino em um apêndice do mercado e do consumismo. Ou, dito de outro modo, a própria escola e o ensino transformam-se em mera mercadoria com mais ou menos qualidade para quem pode pagar. Desse modo, podemos concluir que

> a escola está amarrada ao modelo de sociedade, ao domínio de habilidades para competir no mundo do trabalho. Embora, atualmente, já nem existam empregos com carteira assinada para todos [...]. Repensar o modelo é um desafio para quem busca analisar a estrutura existente para saber como contrapor ao modelo, de maneira que se consiga propor novas e melhores alternativas de sociedade e de escola (Souza, 2006, p.27 e 28).

No Brasil, a primeira concepção de escola e de educação foi a da Igreja, defendida pelos jesuítas, que tinham como objetivo contribuir para a colonização e, a partir do cristianismo, introduzir a cultura lusitana na colônia. Já, atualmente, com relação à educação do campo no modelo vigente, os objetivos são os mesmos ligados à sociedade capitalista. Sua existência está ligada ao modelo agrário e aos pacotes de desenvolvimento econômico para o meio rural que demandam a aprendizagem de lidar com os manuais dos produtos agrotóxicos e assimilar as novas tecnologias sugeridas para o campo.

A escola do meio rural foi, por muito tempo, comparada ao atraso social e à precariedade social daqueles e daquelas que vivem no e do campo. Aliás, a educação para as populações do campo nunca esteve no debate nacional e muito menos nas políticas públicas. Historicamente foi construída a idéia de que "para mexer com a terra não é preciso de muitas letras". Isso serviu como justificativa da classe dominante para não haver escola no campo. Segundo Arroyo, a escola rural é considerada ''a escolinha do cai não cai onde um professor que quase não sabe ler ensina a alguns a quase não saber ler" (Arroyo, 2004, p. 100).

> O desafio está na consolidação da proposta, dos conteúdos, do método de ensino e da efetivação do projeto político pedagógico que é a coluna dorsal da escola e da organização do trabalho pedagógico, e que depende de um conjunto de idéias e muito esforço coletivo e individual dos envolvidos e comprometido com a Educação do Campo que emerge da luta social para contrapor a educação fragmentada do sistema vigente (Andrade, 2006. p. 25.).

Para se contraporem a esse tipo de sociedade e de escola é que os movimentos sociais do campo, desde a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo[36], buscam garantir que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo estejam vinculados ao desenvolvimento da comunidade e sejam amplamente discutidos pelos sujeitos envolvidos.

2 – Projeto Político Pedagógico: uma prática educativa da escola

Pensar a escola hoje é pensar no vínculo entre o que fazemos e o como fazemos a prática de educadores. É pensar como os projetos governamentais se expressam como políticas públicas, tratando de Projeto Político Pedagógico (PPP) como política pública para a educação do campo brasileira. De modo geral, a constituição e implementação do PPP têm sido uma política de governo e não uma política pública, o que impede, muitas vezes, a sua continuidade.

A pesquisadora Ilma Passos Veiga, em seu livro "Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível" mostra que o PPP é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do PPP parte de princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. As bases para esta organização são, sem dúvida, os sujeitos envolvidos no processo educativo. Em função

36 – A 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, aconteceu em Luziânia (GO), entre os dias 27 e 30 de julho de 1998, promovida por quatro entidades e um movimento social do campo (CNBB, Unicef, UnB e MST). Durante a Conferência, estas assumiram a tarefa de dar continuidade à mobilização nacional pelo processo de preparação para a realização de 23 encontros estaduais, nos quais diversas pessoas, instituições e movimentos sociais que trabalham com educação no meio rural reuniram-se para trocar experiências educacionais e analisar as dificuldades comuns nas áreas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Ver: KOLLING, Edgar, Ir. Nery – FSC e MOLINA "Por uma educação básica do campo" (1999), V 1.

disso, enquanto política pública, deve ser garantida pelo Estado e construída pelo movimento dos sujeitos. Se educador, educandos e comunidade não ajudam a pensar, planejar e replanejar o processo escolar, provavelmente não ajudarão a realizar, ou a colocar em prática as aspirações pedagógicas do Projeto Político Pedagógico que, para Veiga, é o motor, o coração da escola. É nesta perspectiva que as experiências pesquisadas[37] abordam e reconhecem a potencialidade do PPP, ou seja,

> o projeto político pedagógico nasce da necessidade de construir a escola constantemente, renovando o antigo e projetando o novo com a participação de todos. É uma discussão ampla na escola para se buscar soluções na qualidade do ensino, o objetivo é dar suporte para a escola sanar os problemas com a ajuda da comunidade, com opiniões e participação dos educadores. Ele é a vida da escola e tem que transcorrer respeitando todos os espaços educativos para dar certo (Souza, 2006, p. 44).

Por isso, pensar o Projeto Político Pedagógico da escola é pensar no que faço e como fazemos a prática pedagógica, pois esse pensar nos faz sentir mais sujeitos das ações que a escola desenvolve. Trata-se de uma relação que, na prática, está distante da realidade, ou porque acabam participando sempre os mesmos, ou porque a escola não reconhece a importância do PPP. Em decorrência disso, muitas ações já foram feitas e acabaram sendo deixadas de lado. [...] Cada um cuida do seu planejamento e pronto. Sempre há razões para não participar das reuniões do coletivo de educadores. Um dia é porque tem médico, no outro tem reunião em outra escola, pois o educador de escola pública na sociedade atual necessita de dois ou mais empregos para sobreviver. E a comunidade está acomodada e preocupada em tocar o seu lote, o que tem levado a deixar discutir os problemas da escola nas mãos de poucos. [...], a postura é: "eu não me preocupo, não cobro, não contribuo e para mim está muito bom" (Lima, 2006, p. 57).

Sendo o PPP toda a organização da escola nos vários aspectos: organizativo, formativo, administrativo, político, financeiro e pedagógico, é importante que haja uma articulação entre os sujeitos que pensam, gerenciam e executam as ações educativas. Nisto consiste a gestão e a autonomia da escola, o que significa não permitir a divisão entre quem planeja e quem executa a educação, contrariamente ao que se dá na divisão do trabalho. O Projeto Político Pedagógico só terá legitimidade, conforme Bussmann (in Veiga, 1995, p. 43) de acordo com o grau de atuação e participação de todos os envolvidos. Em sua obra, a autora conceitua este instrumento pedagógico político como um termo que vêm do latim Projectu, do verbo projicere, que significa "lançar adiante".

37 – Foram três experiências pesquisadas. Sendo elas: EMEEF Conquista Dezesseis de Outubro, localizada no Assentamento Ceres, Jóia /RS, EEIEF Nossa Aparecida, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares em Passos Maia/ SC e EMEF do Campo Hermínio Pagôtto, localizado no Assentamento Bela Vista do Chibarro, em Araraquara/SP.

Segundo o dicionário Aurélio, "projeto" quer dizer "intento, intenção, plano, plano geral de edificação". Concluímos que, se projeto quer dizer plano, nós, no papel de educadores/as, precisamos articular nossos planos políticos e pedagógicos e harmonizá-los para que os mesmos não fiquem arquivados nas secretarias das escolas, nas prateleiras das bibliotecas ou no "faz de conta". Segundo Veiga (2003, p 11) "o PPP é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sala de aula". Portanto, o PPP é um conjunto de ações que reflete a realidade da escola, situada num contexto, que a influencia e que pode ser por ela influenciado.

É importante refletir sobre os vários espaços educativos em que se organizam as escolas em seus trabalhos pedagógicos nas diferentes concepções de mundo e de realidade e analisá-los: "esta organização tem como finalidade a produção do conhecimento, por meio de um valor social que é a própria prática social (não do faz de conta, nem criando situações artificiais e descoladas da realidade), refletindo-se na teoria, que é devolvida na prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento pedagógico" (Freitas, 2005, p.100).

> A mudança de concepção de educação e da prática pedagógica do compromisso social, do conhecimento, da criticidade e das resoluções dos problemas dos educandos, das famílias e da comunidade, tendo os mesmos como sujeitos principais de mudança do seu próprio destino e da base escolar são elementos que fazem parte de uma outra proposta de educação (Andrade, 2006. p. 23).

Neste sentido, o trabalho pedagógico é o todo. O PPP, especialmente em uma escola, pressupõe, acima de tudo, coerência. Ele se realiza, se organiza e se concretiza de forma dialógica entre todos os sujeitos inseridos em um determinado contexto histórico, temporal, espacial e social. Dá-se no embate entre o conhecido e o desconhecido, respeitando e valorizando os diferentes ritmos, interesses, níveis, culturas. De outra maneira, podemos afirmar que: "a escola tem o papel de oportunizar a troca e o aprofundamento dos saberes socialmente construídos pela sociedade, baseando-se nos valores humanistas e sociais, reconstruindo uma nova sociedade e não apenas reproduzindo esta que existe" (Souza, 2006, p. 38).

Em decorrência, a organização do Projeto Político Pedagógico exige cumplicidade dos envolvidos. Sem essa cumplicidade não haverá sintonia e, com certeza, quem sai prejudicado são os sujeitos para os quais a escola deveria existir. As pessoas envolvidas no processo pedagógico devem estar abertas para a troca, a valorização dos saberes, o compromisso e responsabilidade com a vida, na postura política, na ética social e humana, no resgate das culturas e na pertença e identidade dos movimentos sociais do campo. A cumplicidade desses sujeitos nos fortalece, permite que aprendendo e reconhecendo a nossa cultura, a nossa identidade e as nossas potencialidades humanas, coerentemente possamos construir os Movimentos Sociais.

Conforme pesquisa monográfica realizada nas escolas de assentamentos[38] pudemos nos apropriar dos PPPs e refletir sobre eles, contribuindo para que, na efetivação da prática pedagógica aconteça o reconhecimento das limitações pelos próprios sujeitos, construindo a possibilidade de potencializar as ações necessárias ao processo educativo presente nas escolas dos assentamentos.

3 – Um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo: limites e possibilidades

Nas pesquisas que deram origem às monografias que realizamos com vistas à conclusão do curso de Pedagogia da Terra procuramos conhecer como se faz a Educação do Campo, neste momento, neste país. Nosso foco de pesquisa no Projeto Político Pedagógico exigiu nossa busca por conhecer a luta dos camponeses no contexto do modelo de agricultura vigente para ver os limites e possibilidades deste fazer educativo, para o qual nos estamos formando. Dialogar com os autores que pesquisaram e pesquisam sobre e com a Educação do Campo e, especificamente, com as Escolas e seus Projetos Políticos e Pedagógicos foi o caminho que percorremos para poder escrever coletivamente este texto.

> A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas, a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses (Caldart, 2004, p.12).

Segundo Caldart, a Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição "que é a própria contradição de classe no campo. Pois existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação no e do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e da morte dos camponeses, que são sujeitos principais da Educação do Campo" (2004, p.19). A agricultura capitalista destrói a diversidade existente na natureza dos camponeses, dos quilombolas e dos povos indígenas; enquanto que a Educação do Campo é a luta dos camponeses contra o modelo de agricultura do agronegócio, que gera exploração, submissão e aumento da pobreza no campo. Esse modelo de produção agrária, que traz o empobrecimento para o campo e, conseqüentemente, para os trabalhadores rurais, está enraizado na estrutura agrária, na concentração de terra pela oligarquia brasileira, desde a colonização.

Não podemos negar que historicamente existe uma forte articulação dos ruralistas que têm como princípio a concentração e a expoliação da propriedade fundiária e privada dos

38 – Pesquisas realizadas em áreas de Assentamento de Reforma Agrária para conclusão do Curso de Pedagogia em Anos Iniciais: Crianças, Jovens e Adultos – convênio ITERRA e UERGS, 2003 a 2007.

meios de produção. Não desconhecemos também, que há o controle do mercado de trabalho, da oferta e da procura de mão-de-obra, que se vem tornando cada vez mais barata e descartável, sendo substituída pelas máquinas e tecnologias (Stedile, 2005).

Em contrapartida, a Educação do Campo está fortemente vinculada a uma concepção de campo e de desenvolvimento econômico e social que garanta acesso e participação ativa da comunidade local e que trabalhe pedagogicamente os princípios organizativos da participação e auto-organização dos educandos, educadores e comunidade, de forma autônoma; que entrelace e materialize a vida escolar com o trabalho, com a terra, com a cultura, com a história, com o Movimento Social, com a organização social e política da comunidade e valorização do ser humano que habita o campo[39].

Na perspectiva da Educação do Campo, o Projeto Político Pedagógico pressupõe uma ruptura com o atual modelo de educação e de sociedade vigentes. Para isso é preciso que a escola faça rupturas na estrutura organizacional e nas suas relações sociais, e possibilite uma educação para transformação da sociedade e dos sujeitos envolvidos no e fora do processo escolar. A Educação do Campo pensa o PPP para além dos muros escolares, pois este nasce justamente para romper com os paradigmas da educação bancária, concepção que, segundo Freire (1987), além de fragmentar o ensino, coloca o professor na postura de quem "tudo sabe" e o aluno na de quem "não sabe". Nesse sentido, os Movimentos Sociais do Campo vêm ajudando construir o PPP das escolas dos assentamentos.

> O projeto político pedagógico da Escola Municipal do Ensino Fundamental do Campo Hermínio Pagôtto está bem fundamentado e estruturado. [...], o problema é que não temos tempo para desenvolvê–lo da forma como deveria ser, e também não temos conhecimentos o suficiente para trabalhar com a realidade do campo, o que acaba dificultando a vivência e concretude do próprio projeto que almeja o fazer pedagógico do saber ser, saber fazer (Andrade, 2006, p. 50).

Deste modo, é preciso envolver todos os sujeitos, comunidade e escola na vida e luta social. Junto aos Movimentos Sociais, a escola deve lutar por direitos sociais e educacionais, pela efetivação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, que garante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, como políticas públicas para o povo que vive no e do campo. Nesse contexto, buscamos nos embasar nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, no parágrafo único, que diz:

> a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, ci-

39 – Veja-se: Por Uma Educação do Campo (2004), V. 5.

> ências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções e a qualidade social da vida coletiva no País (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2004, p.41 - 42).

Por isso a Educação do Campo dialoga com a pedagogia crítica da educação, ou seja, dialoga com a pedagogia progressista, que busca a formação omnilateral do ser humano e a igualdade social. Essa corrente pedagógica muito contribui para o avanço da dimensão do trabalho, da cultura e do direito, além da autonomia e da auto-organização dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Como podemos perceber, a educação do campo dialoga com a fonte da Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987) que se fundamenta na matriz pedagógica da cultura, do trabalho, da conscientização. Dessa maneira, o projeto político pedagógico da escola do campo implica partir da realidade e de uma concepção de educação dialética. Por isso a elaboração e a implementação devem ser coletivas e discutidas. Nesse sentido, o PPP deve levar em conta as experiências educativas dos movimentos sociais do campo e superar a dicotomia entre escola rural e escola urbana. Para tanto é preciso buscar a visão de totalidade e igualdade social e de respeito às diversidades culturais para que o campo seja uma opção de vida, de trabalho, de desenvolvimento social, de cultura constituída por meios de políticas públicas e de cidadãos sujeitos de direitos.

A escola do campo necessita vincular-se com outros espaços educativos, a fim de formar lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias que enxerguem para além dos problemas individuais e saibam criar condições/ possibilidades de mudanças. Nesse processo, a educação do campo dialoga com as matrizes formadoras do ser humano, de entre as quais destacamos duas matrizes pedagógicas que são importantes para o processo formativo/ educativo dos sujeitos do campo. Uma diz respeito à matriz do trabalho e a outra diz respeito à matriz da cultura.

De maneira resumida, podemos dizer que a matriz pedagógica do trabalho recupera a dimensão formadora do ser humano, pois, através do trabalho, o homem possui a capacidade de realizar/ produzir coisas e de transformar o meio social em que vive. Do mesmo modo, a matriz pedagógica da cultura recupera para o ser humano as vivências, memórias e identidades, as referências coletivas e os processos históricos que, ao longo da história, o homem foi construindo.

Podemos concluir que para a Educação do Campo, os educadores, assim como os coletivos escolares são sujeitos que devem conhecer profundamente a realidade em que estão inseridos, para ajudar a comunidade e o Movimento a enxergar as contradições, refletir e encontrar soluções. Mais uma razão para que o Projeto Político Pedagógico tenha uma fundamentação teórica, cujo valor e prática sejam a coletividade, a organização social, a cooperação, a solidariedade, a terra, o trabalho e as relações sociais.

Quando olhamos para a prática cotidiana, na maioria de nossas escolas, percebemos que o trabalho pedagógico tem limites em articular o planejamento de trabalho com as reais necessidades dos sujeitos educandos. Isso passa a ser uma rotina, porque é mais cômodo não nos envolvermos com problemas que dizem respeito aos outros e, nesse contexto, o comodismo torna-se natural e cada um resolve ou tenta resolver os problemas que fazem parte dos interesses pessoais. Isso fica evidenciado no isolamento e falta de articulação da prática educativa entre os educadores, tornando o trabalho uma soma de planos imediatos e não projetos articulados e de longo prazo.

Desburocratizar a escola é algo que precisa ser realizado. Na escola do campo, deixa de ser admissível o uso de uma hierarquia de poderes que produza desigualdades. É igualando os sujeitos na condição de coletivo, com objetivos comuns, diferenciando apenas as suas funções específicas de trabalho que podemos recriar uma escola que forme um ser humano inteiro, em sua inteireza (Freire, 1992), ou como uma totalidade, na construção social de uma educação emancipatória (Marx, 1987).

A necessidade é de que todos estejam trabalhando/ produzindo conhecimento. Educação não é algo oferecido às pessoas, mas construído e pensado por elas. Neste processo, a Escola, sendo uma instituição, mais do que repetir o já conhecido, copiar o registrado ou reproduzir as relações sociais existentes, precisa ensinar os sujeitos sociais a conviver melhor, pois a vida de cada um ou cada uma, particularidade humanamente construída, é vivida na escola, no momento mesmo em que se faz e educa, enquanto tal. Como afirma Freire (2002) a escola progressista tem que se comprometer com o gentificar-se e não com o desgentificar-se, o que é próprio das escolas e educadores/as conservadores.

A gestão da uma escola exige iniciativa e planejamento e o projeto pedagógico nasce da necessidade de construir a escola sonhada/intencionada a partir da escola que se tem. Existem três principais movimentos que a escola progressista precisa fazer na sua prática cotidiana: entender a realidade, ajudar a resolver os problemas ou dificuldades dos sujeitos e projetar ações coletivas que visem a um nível mais avançado de conhecimento, tanto teórico quanto prático.

Se a direção for coletiva, nenhum sujeito mal intencionado ou externo consegue acabar com a continuidade dos processos educativos construídos ao longo do tempo. Porém, se a educação for idealizada por algumas pessoas, quando essas deixarem a escola tudo se perderá e esvaziará imediatamente, porque não há cumplicidade e identidade de projeto.

Quando nos referimos à participação, estamos mencionando aquela que acontece de forma espontânea, natural e saudável para todos. Assistir a uma reunião não significa participar. É preciso que todos sejam os autores do projeto e cada interferência individual se some ao mesmo projeto, que, no caso da escola, é a formação e humanização das pessoas de modo que sejam responsáveis pela sua própria existência e futuro.

Considerações finais

A luta por uma Educação do Campo, configurada como política pública é mais uma estratégia de consolidação dos Projetos Políticos Pedagógicos comprometidos com o desenvolvimento da comunidade e dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico da escola. As Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo garantem a autonomia da construção do Projeto Político Pedagógico, com especificidades voltadas para os povos do campo.

Um limite é não haver formação continuada e específica para os profissionais da Educação do Campo, ou qualificação vinculada às necessidades e especificidades da Educação do Campo. Este dado é uma realidade enfrentada pelos povos do campo. Apenas recentemente, nos últimos seis (6) anos, temos escolas que se comprometem com essa formação e com as especificidades no e do campo.

Precisamos pensar estratégias de ensino-aprendizagem para além dos conteúdos e do ambiente escolar. Construir uma forma de envolver o educando, principal sujeito da história, que incentive sua capacidade de pesquisa, que instigue a curiosidade e vontade de transformar a realidade em que está inserido, seja dentro ou fora da escola. Portanto, é necessário rever as práticas e ligá-las às teorias, para poder potencializar e qualificar o trabalho pedagógico na direção daquilo que estamos buscando na perspectiva da Educação do Campo.

É preciso priorizar tempos para poder acompanhar e avaliar o PPP, incluindo-os na carga horária de trabalho de professores, professoras, alunos e alunas e comunidade, envolver os educadores/as e construir um coletivo que confronte e dialogue entre si os problemas e as práticas pedagógicas. O coletivo de educadores/as precisa desenvolver estratégias para aproximar o educando da realidade e da história.

Os educadores têm a responsabilidade de aprofundar o debate sobre a sociedade e sobre a educação com os educandos, com as famílias, com o poder público e com os educadores que ainda não conhecem a proposta pedagógica em que se inserem, cuja concepção e projeto são voltados para a concepção da Educação do Campo.

Com isso, concluimos que a possibilidade para superar os limites acima indicados passa por, cotidianamente, constituir as sínteses que superem as contradições do PPP, enquanto política pública, na escola, no trabalho educativo de educadores/as e educandos/as, num compromisso com as necessidades dos sujeitos do campo, mas também com os sonhos desses sujeitos. Mais do que olhar os limites e possibilidades é preciso que se constitua, coletiva e coerentemente, o fazer e o fazer-se da Educação no e do Campo.

Eloir José de Souza[40]
Enedina Ferreira de Andrade
Glaci Antonia Mendes de Lima
Carmen Lucia Bezerra Machado

40 – Educandos do curso de Pedagogia da Terra turma II - Margarida Alves, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul no convênio UERGS / ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária). Carmen é professora Associada de Sociologia da Educação da UFRGS, orientadora de Monografias da Turma Margarida Alves e deste texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Enedina Ferreira de. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo Hermínio Pagôtto: realidade e perspectiva. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – UERGS/ ITERRA: Veranópolis, 2007. Orientado pelas professoras Carmen Lucia Bezerra Machado e Marlene Ribeiro.
ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre. Petrópolis: Vozes, 2000.
CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
FREIRE, Paulo .Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
____________ .Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
____________ .Pedagogia da indignação. Petrópolis: Vozes, 2002.
FREITAS, Luis Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. São Paulo: Papirus, 2005.
KOILING, Edgar, et al. Por uma educação básica do campo. Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo, 1999.
LIMA, Glaci Antônia Mendes de. EMEF Conquista Dezesseis de Outubro: para onde caminha essa escola? Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – UERGS/ ITERRA: Veranópolis, 2007. Orientado pelas professoras Carmen Lucia Bezerra Machado e Marlene Ribeiro.
MARX, Karl. A Ideologia Alemã. São Paulo: Centauro, 2002.
MOLINA, M.C. E AZEVEDO DE JESUS, S.M.S. Por uma educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo. Coleção n. 5, 2004.
STEDILE, João Pedro (Org.). A questão Agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500 – 1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
SOUZA, Eloir José de. Limites e possibilidades para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola de Educação infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – UERGS/ ITERRA: Veranópolis, 2007. Orientado pelas professoras Carmen Lucia Bezerra Machado e Marlene Ribeiro.
VEIGA, Ilma de Passos. Projeto Político pedagógico: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 2001.
WOOD, Ellen M. Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico. Campinas: Boitempo, 2002.

A organização do processo educativo

Este artigo é resultante dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos – Pedagogia da Terra II. O curso foi desenvolvido em convênio entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

As pesquisas realizadas, das quais os trabalhos de conclusão são frutos, foram:

(a) "A organização dos educandos e o processo aprendizagem-ensino na escola construindo o caminho", trabalho realizado por Elodir Lourenço de Souza. A pesquisa foi realizada na Escola Construindo o Caminho, localizada no Assentamento Conquista da Fronteira, município de Dionísio Cerqueira, estado de Santa Catarina. Teve como objeto a organização dos educandos e o processo de aprendizagem-ensino. Participaram da pesquisa um grupo de doze educandos de segunda a quarta série e três educadores.

(b) "Contradições na organização do processo educativo da escola Nova Sociedade", realizado por Lurdes Marta Santin, teve como objeto de pesquisa as contradições presentes na organização do processo educativo da Escola Estadual Nova Sociedade, localizada no Assentamento Itaipu, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Município de Nova Santa Rita/RS. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a descritiva e analítica, a partir de levantamento do material existente; contato com a equipe pedagógica da escola; observação nas diversas atividades desenvolvidas pela escola; entrevista com educadores, educandos e as outras pessoas envolvidas no processo educativo. Foram entrevistados quatro educadores e educandos da sétima e oitava séries.

(c) "A prática pedagógica da Escola de Ensino Médio Joceli Corrêa nas etapas iniciais do Ensino Fundamental", pesquisa realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, no município de Jóia/RS, localizada no Assentamento Rondinha. Foram entrevistados quatro educadores, quatro educandos e três pais do segundo ano da primeira etapa e do segundo ano da segunda etapa. Também foi realizada observação do trabalho cotidiano da escola. Essa pesquisa foi feita por Teresa Madalena Rodrigues.

(d) "A organização e o processo de formação dos educandos e educandas da Escola Rodolfo Nickel", trabalho realizado pelo educando Clair da Fonseca, tendo como foco da pesquisa a organização dos educandos num trabalho cooperativo, na Escola Rodolfo Nickel, do Assentamento de Reforma Agrária Hermínio Gonçalves dos Santos, localizado no Município de Caçador/SC. A metodologia aplicada foi a da pesquisa bibliográfica, visita de campo, aplicação de questionário para quatro educandos, dois educadores, quatro pais e um dirigente do MST e análise de documentos.

Para a escrita deste artigo, o grupo optou por fazer a discussão teórica do tema "organização do processo educativo", tendo por base a pesquisa e os trabalhos de conclusão, mas sem trazê-los para "dentro do texto". Assim, esta reflexão pretende ser uma síntese teórica das buscas e "achados" empíricos realizados em diálogo com autores e com o contexto no qual acorrem os processos educativos.

Entendemos por processo educativo todos os aspectos de organização e da organicidade[41] dos espaços intencionalizados como educativos. No caso da escola, diz respeito à relação entre os sujeitos e sua conexão com os tempos e espaços; à organização geral do ambiente dentro e fora de sala de aula; às relações dentro da escola e da escola com a comunidade, assim como da comunidade com a escola e, também, à relação com o conhecimento e sua socialização.

A organização do processo educativo tem como pano de fundo uma visão de mundo que carrega uma concepção de educação e de ser humano que emerge do contexto histórico, que se desenvolve e se aperfeiçoa na dinâmica social, econômica, política e cultural. Segundo Freitas (2003), a organização do trabalho pedagógico não pode ser isolada da área da didática, que diz respeito aos conteúdos, métodos, objetivos e avaliações. Isso quer dizer que a organização do processo educativo visando à organização global da escola, como um projeto, deve considerar também a sala de aula, embora a transcenda. Essa organização deve se dar num processo coletivo e construir-se no diálogo entre educadores, considerando os dirigentes da escola, a comunidade na qual a escola se insere, os educandos, levando em conta o tempo e o espaço social e histórico, assim como o ritmo de cada um, o que implica entender as diferenças e as diversidades.

Partindo desta compreensão de organização do processo educativo, este artigo foi concebido da seguinte forma: num primeiro momento, trabalhamos a organização do projeto educativo na perspectiva do capital e, em seguida, fazemos o instigante e exigente exercí-

41 – Organicidade está para além da organização. Refere-se a todas as relações que acontecem e seu movimento, dentro ou fora da sala de aula, entre educadores, entre educandos, ou educadores e educandos, assim como à relação entre instâncias, além dos sujeitos. É na organicidade que a subjetividade aflora e, neste movimento, vai acontecendo o processo educativo.

cio de discutir a escola que se coloca no rumo da transformação social, econômica, política e cultural da sociedade.

1 – A organização do processo educativo na lógica do capital

Na lógica do capital está intrínseca a desigualdade social, que é necessária à manutenção do sistema capitalista.

A hegemonia do capital sobre o trabalho tem como sustentáculo os aparelhos ideológicos. Um deles, pensado, planejado e construído é a Escola. "A Escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela" (Freitas, 1999, p. 98-99). Assim, a escola capitalista, longe de ser neutra, tem objetivos. Tem intencionalidade e reproduz, na organização do processo educativo, a organização social vigente. Pode-se dizer, deste modo, que o projeto e a concepção de educação estão intimamente relacionados com o projeto e concepção de mundo, de ser humano e de sociedade.

Mészáros, em "A educação para além do capital", diz que:

> a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]. (Mészarós, 2005, p. 35).

Na sociedade capitalista, a escola tem a função de treinar os indivíduos para cumprirem papéis determinados, funções sociais conforme a classe a que pertencem.

> Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser reduzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (Mészarós, 2005, p. 44).

Atribui-se à educação um valor economicista, que deve responder às necessidades do mercado, passando mesmo a ser considerada uma mera mercadoria. Há um estreito vínculo entre escola e projeto de sociedade. Ela não é campo neutro, porque é um ato político, conforme nos ensina Paulo Freire. As modificações de processos, quando vistas em sua aparência, podem nos levar a pensar que se trata de um projeto para todos; porém, quando percebidas suas sutilezas, tem-se a compreensão de que se constitui em mais uma armadilha do sistema para manter-se sem transformações. É necessário, então, ter clareza de que simples mudanças de métodos não alteram o projeto e de que questões de fundo são mexidas quando as estruturas que sustentam o projeto são atingidas.

> Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (Ibidem, p. 27).

A fragmentação do sistema de produção, segundo Freitas (2003), afeta frontalmente a organização da escola, porque sua função é a reprodução, adaptação do sistema produtivo.

São muitas e variadas as artimanhas do sistema capitalista vivenciadas na escola. Precisamos de astúcia, de capacidade de análise para percebê-las, pois elevam diferenças culturais à categoria de contradição, como nos exemplos elencados a seguir:

a) a relação professor-aluno: a solução que apresenta para esta questão é similar ao que o sistema apresenta para a contradição capital-trabalho. É imposta a hegemonia do professor sobre o aluno. Torna-se, assim, natural o autoritarismo. Ao aluno[42] cabe obedecer, submeter-se. A justificativa para isso é que essas são atitudes necessárias para aprender. Tolhe-se a possibilidade de pensar, descobrir outra forma de relação, e isto é intencional, uma vez que o sistema, para manter-se, precisa de trabalhadores que obedeçam e não que pensem.

A avaliação está carregada da relação de poder, é a legitimação do poder do professor sobre o aluno.

b) a avaliação; esta se torna um meio eficaz de manter uma relação de submissão. Além de ser um instrumento que legitima o poder do professor, exclui as classes populares da escola. Da mesma forma que o sistema expropria o sentido ontológico do trabalho, expropria o valor do conhecimento enquanto elemento de desenvolvimento do ser humano, valor de uso e o reduz a valor de troca, no caso, a nota.

c) o conteúdo: a escola capitalista é conteudista. No conteúdo estão contidas bem mais que as disciplinas de português, matemática, estudos sociais e outras; estão a construção de atitudes e valores. Com base em uma concepção de educação sob a lógica do sistema capitalista, é natural que alguns sejam vencedores, pois se esforçam para isto.

A escola capitalista não se ocupa das relações humanas, pois precisa ensinar as relações das coisas. Não pode contribuir com a formação de sujeitos construtores de suas vidas, pois isso é muito perigoso para o próprio sistema. Seu papel não é o de provocar a mudança, uma vez que a desigualdade social é uma necessidade para a manutenção do sistema, devidamente incorporada pela escola em sua prática cotidiana e ali inquestionada.

Ao chegar à escola a criança é considerada igual – essa é mais uma artimanha que engana. Não se levam em conta as condições sociais em que cada criança está inserida. Com um discurso de que não é justo tratar de forma diferenciada, impõem-se as mesmas

42 – Pela origem da palavra quer dizer "sem luz, sem brilho".

condições a todas crianças, tratando-as como iguais, quando as diferenças são brutais. Estabelecem-se os mesmos tempos para todos, os mesmos métodos, os mesmos conteúdos. Assim, se todos recebem o mesmo tratamento (educação para todos), logo, quem não atinge os objetivos é porque não se esforçou. Em nenhum momento isso é considerado injusto. Assim como o trabalhador carrega sobre seus ombros o peso, a culpa de ser desempregado, a criança carrega o fracasso escolar. Na maioria das vezes, assimila que a culpa é sua, porque não se esforçou, porque é mesmo "burra", ou, então, não tem capacidade, falta-lhe o dom.

Segundo Freitas (2003), essas desigualdades sociais incorporadas e operadas em desigualdades escolares convertem-se, novamente, em desigualdades sociais e, assim, a lógica do capital é mantida.

2 – Organização do processo educativo na perspectiva da transformação

Tratar da organização do processo educativo, na perspectiva de transformação é entendê-lo dialeticamente. É uma construção permanente, que leva em conta o processo emancipatório do ser humano. Trata-se de uma emancipação que é antagônica à submissão e à obediência servil, levando-se em conta que um processo só é um processo educativo quando oferece elementos para o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, considerando nos conteúdos a produção da cultura, a arte a dança, etc., enfim, os elementos significativos, relacionados com a vida concreta, não vazios, mas plenos de sentidos. Pressupõe, ainda, levar a sério a gestão democrática, o planejamento constante, as relações estabelecidas, a auto-organização dos educandos, a avaliação emancipadora. É, fundamentalmente, ter o trabalho, no sentido ontológico, como princípio formativo:

> Trabalho, em um sentido geral, é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la a suas necessidades de sobrevivência... É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, modificando a si mesmo (Freitas, 1999, p.97).

Todos estes elementos devem ser pensados e processados numa cadência harmônica, não passiva e estática, mas na harmonia do movimento. Um processo assim tem como base uma concepção de educação histórica, emancipatória. Baseia-se numa teoria que carrega em seu bojo tal concepção, pois a teoria indica o rumo a ser seguido e ajuda a pensar a prática pedagógica. Segundo Freitas:

> o termo teoria tem suas vantagens sobre o conceito de "Didática". Lembra-nos, constantemente, que sua contrapartida é a prática pedagógica, sem a qual deixa de ser teoria e converte-se em pura abstração. Teoria também sugere "princípios norteadores", sujeito à revisão constante, em virtude do próprio avanço da ciência pedagógica. Contribui, dessa forma, para evitar que se reproduzam "receitas" e recupera o caráter cumulativo próprio do conhecimento científico, em contraposição aos modismos (Freitas, 1995, p. 93).

Nesta perspectiva, a teoria ajuda a trabalhar as contradições existentes no processo educativo, possibilitando a reflexão e a percepção de elementos de superação das mesmas. Traz elementos que ajudam a pensar uma outra escola, no intuito de fazer um trabalho coletivo.

2.1 A escola que queremos

Nosso momento histórico exige a construção de um sistema que elimine a exclusão. Se a manutenção do capitalismo supõe a necessidade da exploração, das diferenças sociais, mantidas pela contradição capital-trabalho, não é possível, neste sistema, a resolução da questão.

Se a escola é um instrumento que contribui para manter o sistema, pode, também, contribuir para transformá-lo. Acreditando nesta possibilidade, consciente de que a escola não está fora da sociedade, mas reflete sua organização, pensamos em possibilidades de irradiar elementos de construção de uma nova escola e, conseqüentemente, elementos de uma nova sociedade.

> Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da eqüidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim, a distância entre o que fizemos e o que fazemos (Freire, 2000, p. 67).

Para a construção dessa nova sociedade, tendo a escola como um instrumento fundamental, precisamos quem a construa, portanto, de sujeitos construtores, independentemente de se tratar de campo ou cidade, considerando que, na sociedade almejada, essas diferenças serão apenas diferenças, respeitadas e assumidas com naturalidade. A escola que queremos deve ser a "Escola Necessária", que responda às necessidades do desenvolvimento integral da pessoa, possibilitando e potencializando o crescimento em todas suas dimensões. Então, a construção da escola e da sociedade dar-se-á dialeticamente, à medida que uma se construir, construir-se-á a outra, ambas ao mesmo tempo.

A possibilidade da construção dessa nova sociedade e da escola necessária dar-se-á, entretanto, dentro do sistema atual. A gestação do "novo" ocorrerá dentro do "velho". Para isso, precisa-se de parâmetros claros. Esses parâmetros, segundo Freitas, devem ser as práticas sociais – a vida. E se a existência é garantida pelo

trabalho, aqui no seu sentido ontológico, então, é preciso que se resolva a contradição capital-trabalho, pelo pólo do trabalho. Logo, todos devem ser trabalhadores; elimina-se o capitalista.

A resolução da questão por esse pólo possibilita a transformação e todos, com direito ao trabalho, garantem a vida com plenitude. Mas essa transformação não se dá de forma mágica. Exige capacidade de conhecer e desvelar as contradições e limites do próprio sistema, para dentro dele ir construindo as bases de sua destruição, pois, se em sua lógica não cabe a humanização, nunca se humanizará. Reformas não respondem às necessidades, é preciso um processo radical, que não exclui certo grau de violência.

A escola que queremos busca a organização do processo educativo que se reconcilia com a vida. Portanto, precisa encontrar outros ambientes, para além da sala de aula, como espaços de construção, de relação e aprendizados. No entanto, a escola é um espaço privilegiado da produção do conhecimento, do acesso ao conhecimento historicamente produzido, ao qual todos temos direito. Então, precisa ser uma ponta avançada em nosso processo de organização.

Os Movimentos Sociais propiciam outros espaços, para além da sala de aula, da escola, como locais promissores de aprendizados. As lutas, as marchas, as ocupações, as experiências de produção no campo e na cidade, proporcionam relações de solidariedade.

Precisamos experimentar, através de experiências concretas, uma nova forma de organização da escola, baseada numa concepção que respeite o processo histórico de cada sujeito. Conforme Freitas (2003), deve-se considerar que os capitais cultural e social estão no âmbito das relações que se estabelecem e ambos estão muito próximos do capital econômico. Necessitamos de uma escola que respeite e considere esses pressupostos. Logo, o tempo de aprendizado e de desenvolvimento de determinados conteúdos e habilidades será diferenciado.

2.2 O conteúdo

O conteúdo da escola que buscamos vai além do cognitivo; deverá incorporar valores opostos aos capitalistas, tratará do desenvolvimento do corpo, mente e cuidará das relações humanas com primazia. Os conteúdos científicos, de todas as áreas de conhecimento precisarão ser trabalhados e desenvolvidos, por exemplo, Filosofia, Sociologia e outros que não estão incluídos costumeiramente nos currículos.

A escola é, sem dúvida, um lugar privilegiado para se trabalhar conteúdos úteis, para, por exemplo, contar a história do ponto de vista da classe trabalhadora e não apenas a partir do olhar dos dominantes; para relacionar os conteúdos com a vida, nos quais estejam implicadas questões que dêem sentido, que respondam à realidade e às necessidades de quem está na escola e não apenas as do mercado.

Os conteúdos precisam possibilitar apreensão de categorias e conceitos básicos que dêem condições de leitura e interpretação da realidade, na perspectiva de uma intervenção transformadora. O tempo será o necessário, portanto diferente. O individual e o coletivo serão potencializados, ambos como partes que se inter-relacionam e convivem harmonicamente e onde o trabalho, no sentido ontológico, seja princípio formativo.

A escola que interessa aos trabalhadores vai incorporar diferentes espaços de aprendizagem, não qualquer espaço, mas os que intencionalmente oferecem a materialização dos aprendizados.

2.3 Gestão democrática da escola pública

Em uma sociedade marcada por relações de poder autoritário, precisamos compreender a instituição escola nessa relação, pois está ligada ao sistema e aos interesses da classe dominante. Não podemos negar, no entanto, que nela também atuam forças populares que buscam construir uma escola de qualidade social para atender às demandas dos trabalhadores.

Na escola capitalista a organização da gestão escolar existente não responde ao tipo de sujeito que queremos construir, ou seja, sujeito crítico, participativo e atuante no processo educativo e na sociedade. Assim, devemos organizar e construir um processo educativo escolar de forma que haja a participação democrática de todos os sujeitos envolvidos na gestão escolar, sejam educandos, educadores, direção, funcionários ou comunidade.

A atual organização da escola capitalista, segundo Freitas (1995), inibe a participação de alunos e professores no processo de gestão. Para construirmos uma escola que garanta a qualidade da educação, é necessária uma atuação organizada e sistemática de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Como freqüentemente o sistema coopta as alternativas democráticas populares, para romper com isto, é necessário estarmos alertas para as novas formas de controle adotadas sutilmente pelo sistema.

> Será necessário distinguir claramente o projeto capitalista do projeto progressista. Somente assim poderemos aproveitar as contradições do sistema capitalista, em benefício das classes populares, e evitar a ingenuidade e a cooptação. Impõem-se, neste momento, clareza política e ideológica,projetos históricos claros. A flexibilidade política, própria de um momento defensivo das forças populares, é bem vinda. A confusão ideológica e a falta de referência, não. A contradição como possibilidade de luta, sim; a "contradição" como justificativa de cooptação, não (Freitas, 1995, p.128).

Por que falarmos das referências políticas quando tratamos de gestão? Porque é necessário ter consciência de que, quando tratamos de gestão na escola pública,

estamos tratando de processo educativo, de práticas que educam, de atuação coletiva, de distribuição de tempo e de recursos para atender a um projeto pedagógico que responda às demandas dos sujeitos envolvidos nesse espaço de educação que é a escola. Outro fator que influencia na construção da gestão escolar, comprometida com os interesses de uma escola transformadora, é o da organização de coletivos que envolvam todos os sujeitos que atuam ou têm ligação com a escola na comunidade. Esses coletivos devem estar articulados e com responsabilidades definidas, ao mesmo tempo envolvidos com todo o processo educativo da escola, principalmente na discussão e construção do Projeto Político Pedagógico, bem como na execução do mesmo e na constante análise das práticas educativas, afirmando-as, ou propondo mudanças.

As relações coletivas estabelecidas entre os sujeitos das práticas educativas são fundamentais, pois a estrutura formal de escola, mesmo com vários conselhos representativos de pais, educadores e educandos não garante a participação efetiva destes como sujeitos.

> O que se reivindica é uma organização escolar em que o trabalho e as relações em seu interior se dêem de modo a não contradizer a característica democrática do próprio ato educativo enquanto relação humano-genérica (Heller,1985), por excelência, pois é nessa relação entre sujeitos que se dá a transmissão e apropriação do saber historicamente produzido, característica exclusiva da espécie humana (Paro, 1997, p. 102).

Essas relações não estão dadas automaticamente dentro do processo de educação, elas fazem parte de uma construção que implica um rompimento com uma cultura hierárquica histórica e com relações verticais de mando e submissão. Dentro dessa perspectiva é necessário que principalmente os educadores comprometidos com as causas de uma educação libertadora busquem sempre se atualizar em termos de discussões do campo educacional para, assim, conduzirem suas práticas de maneira lúcida, frente ao projeto de sociedade neoliberal extremamente perverso.

Faz-se necessário refletir, sempre, com os diversos sujeitos sobre que tipo de participação temos, se é uma participação que nos coloca como sujeitos de direitos e de mudança, ou se as nossas práticas reforçam uma sociedade que mascara a participação, esconde e nega cada vez mais o direito da maioria de decidir os rumos, tanto da sociedade como de direitos sociais, impedindo a construção de relações que visem a uma outra sociedade.

Afirmamos a importância de uma participação ativa e efetiva de toda a comunidade escolar na defesa do direito de decidir e acessar uma educação de qualidade, que vai além de conselhos representativos.

2.3.1 Participações dos sujeitos na gestão escolar

É necessária a construção de uma organização escolar com envolvimento dos sujeitos. Essa participação não pode se dar apenas em assuntos pontuais, como costumeiramente a escola capitalista faz, mas no dia-a-dia da escola, o que significa a participação dos sujeitos no pensar o processo educativo, na realização do planejamento, no desenvolvimento daquilo que foi planejado e na avaliação dos resultados obtidos.

Um dos aspectos fundamentais na gestão da escola realmente democrática que buscamos é a organização dos educandos, de tal modo que haja uma participação de sujeitos atuantes no processo educativo, negando-se a condição de objetos e superando uma organização apenas para que façam alguns trabalhos práticos, que diminua o trabalho dos educadores ou funcionários.

A organização dos educandos que defendemos contribui para que os mesmos obtenham maior aprendizagem e construam valores e comportamentos diferentes dos que a escola capitalista produz. Construindo sua autonomia, criticando, propondo, decidindo e executando, bem como desenvolvendo e assumindo os valores de solidariedade, companheirismo, trabalho coletivo com responsabilidades individuais e, principalmente, sendo sujeitos dos processos.

Freitas afirma:

> Estimular a auto-organização dos alunos não é, deixe-se claro, cuidar da horta coletivamente, ter um grêmio, cuidar, da limpeza da sala de aula e da escola. Essas tarefas poderão estar incluídas, mas haverá, sempre, que se ter claro a função educativa da atividade. Quando uma atividade torna-se rotineira, perde sua função educativa, não tem mais sentido. Pode vir a ser até, uma forma de explorar o trabalho infantil no interior da escola, diante da precariedade dos investimentos em educação. A auto-organização dos alunos visa permitir que participem da condução da sala de aula, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação (Freitas, 1995, p. 112).

A auto-organização deve ser um trabalho sério, com obrigações e responsabilidades, como assegura Freitas. Não deve ser um "faz de conta", um jogo ou uma brincadeira. Não pode ser apenas para cumprir tarefas, mas para haver a participação efetiva dos educandos, constituídos como sujeitos do processo.

> A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando a como centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças

não se preparam para se tornar membros da sociedade. Mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos idéias, já estando ligados a vida adulta e ao conjunto da sociedade (Pistrak, 2000, p. 43).

É necessário que os educandos aprendam mais do que ler e escrever; aprendam a se organizar, trabalhar em coletivo, ou seja, que tenham uma formação humana, política, ética. Os educandos precisam ser e se sentir sujeitos participantes do processo educativo.

A auto-organização deve estar constituída em um coletivo que parta da necessidade de realizar determinadas funções e ações práticas, com objetivos bem definidos. Garantir os trabalhos básicos da escola, como higiene, limpeza, embelezamento, mas também participar do pensar o pedagógico e, dessa forma, não pode ser uma ação pré-determinada, mas algo que se realiza no processo e deve ser analisada, avaliada e, se necessário, mudada, tendo sempre como horizonte os objetivos que se propõe a alcançar. A mesma não pode ser imposta ou induzida, ao contrário, deve ser construída pelos próprios sujeitos Os educandos também são sujeitos do processo, ou seja, devem ter sua atuação no processo pedagógico e sua auto-organização deve tirar a centralidade do educador. A centralidade deve estar no coletivo. O educador tem um papel fundamental como mediador do processo, sendo que deve ter o cuidado para não induzir ou condicionar a atuação dos educandos.

A auto-organização dos educandos tem a função de formar politicamente, no entanto a escola precisa pensar também as questões pedagógicas, porque a escola tem a função social de socializar e produzir conhecimentos. Aprender a se organizar, a discutir, participar, questionar, a ser crítico é bonito e importante, mas não é o suficiente para nós que queremos construir uma educação libertadora. É preciso aprender a questionar, escrever, ler, interpretar, calcular, obter conhecimentos científicos já elaborados e fazer ligações com a realidade e as práticas construídas.

Isso parece um detalhe, mas o risco é pensar apenas a auto-organização dos educandos, achando que isso basta e esquecendo que a escola tem uma função privilegiada e de seu papel na relação com a sociedade.

2.4 A avaliação

Para se romper com os mecanismos de dominação, que são próprios do modelo capitalista, a escola precisa pensar a avaliação como processo emancipatório. É necessário, para isso, que construa práticas avaliativas contínuas e com a participação coletiva. Essas práticas devem visar à promoção do conhecimento de todos e considerar os sujeitos do processo educativo com suas histórias e vivências.

A avaliação, enquanto processo, não se limita a momentos estanques, de "medição" do conhecimento ou classificação dos educandos, mas objetiva conhecer os limites e as possibilidades dos mesmos, proporcionando aos sujeitos entenderem as diferentes lógicas contidas no processo de construção social do conhecimento. Ao lado disso, deve-se considerar que jamais se pode reduzir uma pessoa ao "erro", ao "fracasso", porque ela é mais do que algo que ainda não conhece.

A escola é um espaço que propicia a apropriação do saber historicamente acumulado. Esse saber faz perceber contradições sociais, históricas e possibilita uma atuação crítica e transformadora. O conhecimento é resultado de trocas que se estabelecem, tanto entre o meio social, cultural, político, quanto entre os sujeitos. Este processo exige o diálogo autêntico, uma relação de sujeitos entre educador e educando. O professor é, então, um educador que abre perspectivas nas quais os conteúdos estão implicados, assim como o envolvimento com a vida dos educandos. Busca que o educando faça sínteses, superando uma visão parcial e rumo a uma visão crítica, mais abrangente.

Uma avaliação embasada nessa concepção de conhecimento visa à aprendizagem do educando em todos os sentidos. Aproveita todos os momentos e dados, não apenas provas, inclusive dados percebidos pelos próprios educandos. O envolvimento dos mesmos no processo de avaliação, da definição de critérios, possibilita que compreendam seu processo de aprendizagem e até o que se espera deles. "Desde pequenos eles podem e devem começar a participar das atividades avaliativas, criando-se, assim, a cultura da avaliação desvinculada da nota e de promoção/reprovação e articulada à idéia de que todos são capazes de aprender" (Villas Boas, 2005. p. 32). Deste modo, na escola que queremos, desejamos, a avaliação também é um elemento fundamental.

Enfim, as pesquisas e o estudo que realizamos evidenciam que a escola deve ser concebida como uma totalidade e que as dimensões que a constituem devem ter uma articulação, o mais coerente possível, para que se possa avançar na prática da construção de uma educação que se vincule às necessidades dos estudantes das classes populares. Além da educação/formação, esses estudantes necessitam aprender a ser sujeitos de transformação. Em nossa perspectiva, esse é o papel central da escola, em torno do qual deve acontecer a organização do processo educativo.

Clair da Fonseca[43]
Elodir Lourenço de Souza
Lurdes Marta Santin
Teresa Madalena Rodrigues
Vera Lúcia Mazzini

43 – Clair, Elodir, Lurdes e Teresa Madalena são graduados do curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos, convênio UERGS/ITERRA. Vera é especialista e foi membro da coordenação do curso de Pedagogia da Terra II.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Papirus: Campinas, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

MÉSZÁROS, István. A Educação para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, Editorial, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portifólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática na escola Pública. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, Elodir Lourenço. A Organização dos Educandos e o Processo Aprendizagem Ensino na Escola: construindo caminho. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos. Veranópolis, 2007. Trabalho orientado pelo professor Jaime Fogaça.

FONSECA, Clair. A Organização e o Processo de Formação dos educandos e educandas da escola Rodolfo Nickel. Trabalho de Conclusão do Curso Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos. Veranópolis, 2006. Trabalho orientado pela professora Diana Daros.

RODRIGUES, Teresa Madalena. A Prática Pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental na escola de Ensino Médio Joceli Corrêa. Trabalho de Conclusão do Curso Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos. Veranópolis, 2006. Trabalho orientado pela professora Diana Daros.

SANTIN, Lurdes Marta. Contradições na Organização do Processo Educativo da Escola Nova Sociedade.Trabalho de Conclusão do Curso Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos. Veranópolis, 2006. Trabalho orientado pelas professoras Marlene Ribeiro e Carmen Lucia Bezerra Machado.

alfab
Silábico
Ps 2
Ps 1
SES

Escolas do campo: encontros e desencontros do processo avaliativo

O artigo que elaboramos tem por base pesquisas realizadas em duas escolas do campo e como tema central a avaliação escolar. Uma das investigações foi realizada em uma escola Itinerante, em um dos acampamentos do Movimento Sem Terra – MST -, com crianças regularmente matriculadas na 4ª etapa e, a outra, foi desenvolvida em uma escola pública, multisseriada, de 3ª e 4º séries, da Rede Estadual, localizada em uma comunidade rural. Ambas as pesquisas focaram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas localizadas no Estado do Rio Grande do Sul[44].

As pesquisas justificam-se pela importância dos processos avaliativos no conjunto das práticas educativas das escolas, principalmente das escolas que trabalham com estudantes das classes populares urbanas e também do campo que, como se sabe, apresentam, entre outros aspectos, índices elevados de evasão e repetência. Justificam-se, ainda, pela necessidade de repensar as práticas avaliativas que buscam, mantendo seriedade na qualidade da educação, se inserir em processos de superação desses problemas que se tornaram crônicos na educação brasileira.

Caracterizadas como estudo de caso, para a sua realização foram utilizadas as técnicas de entrevistas com educadoras, educandos/as e pais dos/as educandos/as, observação da prática educativa dos/as educadores/as regentes, análise de documentos das escolas, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Parecer Descritivo. Conforme Trivinos (1995) o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa importante porque permite estudar um aspecto da realidade, no caso a avaliação, articulada à concepção educativa e metodológica da escola que, por sua vez, situa-se no contexto geral da comunidade e da sociedade. Ainda, conforme Minayo (1994), na pesquisa qualitativa os "resultados" devem ser vistos como aproximações da realidade.

Uma das experiências do processo de avaliação pesquisada tem como instrumento de avaliação o Parecer Descritivo[45]. A escola é uma das escolas Itinerantes do MST; a outra escola pesquisada também está inserida no campo, mas não tem ligação com os Movimentos Sociais do Campo. Nesta escola, o instrumento de avaliação é a prova, seguida de nota.

Com a realização da investigação, buscamos compreender como a avaliação vem acontecendo nessas escolas do campo, observando-as do ponto de vista dos limites e possibilidades apresentados e propondo sugestões para a qualificação, numa perspectiva de uma avaliação emancipatória/ formativa, que se caracteriza por ser diagnóstica, participativa, processual e cumulativa. Nesta perspectiva, a avaliação, além de se preocupar com a aprendizagem do conhecimento, deve proporcionar um olhar sobre a totalidade do sujeito, no caso as crianças, suas posturas, atitudes, visão de mundo, valores e formas de se relacionar com os outros.

1 – Um olhar sobre a teoria da avaliação

Segundo nossas observações, que são confirmadas por muitos autores, a avaliação nas escolas, enquanto prática educativa tem servido para classificar, castigar e definir o destino dos estudantes de acordo com as normas escolares. Pode-se afirmar que a avaliação tem assumido, e já há muito tempo, uma função seletiva e de exclusão daqueles que costumam ser rotulados "menos capazes, com problemas familiares, com problemas de aprendizagem, sem vontade de estudar, sem assistência familiar" e muitos outros termos parecidos.

Segundo Luckesi (1999), a avaliação que acontece atualmente na escola é a avaliação da culpa, cujas notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação dos educandos, em um contexto no qual são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir.

Para o mesmo autor, os currículos da maioria das escolas têm sido propostos para atender à massificação do ensino. Não se planeja para cada estudante ou para um grupo pequeno de estudantes, mas para muitas turmas de educandos, numa hierarquia de séries, por idades, mas, esperando de toda a classe uma única resposta certa.

De acordo com Perrenoud (2000), geralmente define-se o fracasso escolar como resultado de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma "falta objetiva" de conhecimentos e de competências. Para o autor, esta visão que "naturaliza" o fracasso impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência que foram instituídas pela escola, cuja execução revela alguns dogmatismos, entre os quais a defini-

44 – As pesquisas foram realizadas como requisito de conclusão do curso de Pedagogia Anos Inicias: Crianças, Jovens e Adultos – Pedagogia da Terra – realizado em convênio entre a UERGS (Universidade Estadual do Rio grande do Sul) e o ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária).

45 – Instrumento de avaliação adotada pelo Setor de Educação do MST, com o objetivo de registrar a vida escolar de seus educandos e educandas que freqüentam as Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul. Suas características são o diálogo com e entre educandos, pais e educadores, participação escolar e avanços e limites apresentados pela criança no coletivo e individualmente em relação à convivência, ao cuidado com o patrimônio da escola, aproveitamento dos conteúdos, organização, autonomia, cooperação, etc.

ção do nível de exigência do qual depende o limite que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm. As formas de excelência que a escola valoriza se tornam critérios e categorias que incidem sobre a aprovação ou reprovação do estudante. Além disso, no nosso ponto de vista, desde uma concepção de avaliação emancipatória/formativa, esta avaliação é parcial, porque incide somente no âmbito do conhecimento.

O autor segue dizendo que as classificações escolares refletem, às vezes, desigualdade de competências muito efêmeras, logo não se pode acreditar na avaliação da escola. O fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição que tem o poder de julgar, classificar e declarar sobre um educando que é um fracasso. É a escola que avalia seus educandos e conclui que alguns fracassam. O fracasso não é a simples tradução lógica de desigualdades reais. O fracasso é sempre relativo a uma cultura escolar definida e, por outro lado, não é um simples reflexo das diferenças de conhecimento e competência, pois a avaliação da escola põe as hierarquias de excelência a serviço de suas decisões. O fracasso é, assim, um julgamento institucional.

Embora se concorde com o autor, é preciso tomar cuidado para não exagerar na culpabilização da escola porque ela não é uma ilha. Assim, consideramos que a explicação sobre o fracasso escolar passará, obviamente, também pela reflexão de como a escola explica as desigualdades reais dos estudantes e lida com elas. Sabe-se que as desigualdades, diferentemente das diferenças e da diversidade cultural, localizam-se nas relações de produção que caracterizam a sociedade capitalista. Estas relações têm por base a exploração da força de trabalho e são, por isso mesmo, na sua essência, excludentes.

Sendo assim, é preciso considerar que o universo da avaliação escolar é simbólico e instituído pela cultura da mensuração, legitimado pela linguagem jurídica dos regimentos escolares, que legalmente instituídos, funcionam como uma vasta rede e envolvem totalmente a escola (Lüdke, 1986) e que esta cultura possui uma materialidade que está impregnada na sociedade.

Deste modo, é necessário considerar que a exclusão no interior da escola não se dá apenas pela avaliação, mas pelo currículo como um todo (objetivos, conteúdos, metodologias, formas de relacionamento, etc.). No entanto, além do seu papel específico na exclusão, a avaliação classificatória acaba por influenciar todas as outras práticas escolares.

Acreditar que notas possam, por si só, explicar o rendimento do educando e justificar uma decisão de aprovação ou não aprovação, sem que seja analisado o papel da escola na sociedade capitalista, a materialidade da vida das crianças, o processo de ensino-aprendizagem, as condições oferecidas pelo sistema público de educação e pela escola, a importância do resultado na continuidade dos estudos e, principalmente, o que se oferece para a superação das dificuldades, é tornar o processo avaliativo extremamente reducionista e desumano.

A avaliação classificatória não permite detectar o que deve ser retomado e re-trabalhado, seguramente, de outro jeito. Também não é possível esquecer de que os instrumentos utilizados para avaliar, que fundamentam este processo de tomada de decisão, necessitam ser analisados, não só quanto à sua elaboração, mas quanto à coerência e relação com o quê, como e para quê os conteúdos foram trabalhados em sala de aula.

Para Hadji (2001), a passagem de uma avaliação normativa e classificatória para a formativa, implica necessariamente uma modificação das práticas do educador no sentido de compreender que o estudante é não só o ponto de partida do processo, mas também o de chegada. Seu progresso só pode ser percebido quando comparado, com ele mesmo, no início do processo.

A função da avaliação é contribuir para o avanço do educando, analisando quanto, como e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Para isso é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados (Libâneo, 1994).

O valor da avaliação encontra-se no fato de o aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafiá-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos (Luckesi, 1999), nas atitudes e formas de relacionamentos.

No entender de Luckesi (1999, p.43) "para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos". Ainda, o autor afirma que "a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários" e enfatiza também a importância dos critérios, pois a avaliação não poderá ser praticada sob dados inventados pelo educador, apesar da definição desses critérios não serem fixos e imutáveis, modificando-se de acordo com a necessidade de estudantes e educadores.

Modificar a forma de avaliar implica, também, a reformulação do processo didático-pedagógico, deslocando a idéia da avaliação do ensino para a avaliação da aprendizagem, no seu sentido específico, relacionado ao conhecimento e no sentido amplo, que diz respeito à auto-imagem e ao estabelecimento de relações com os outros e com o ambiente.

Para isso se faz necessário avaliar o educando em todas as suas potencialidades e limitações; captar indicadores de avanço e de estagnação no processo de construção do conhecimento e de outras práticas; propiciar a auto-avaliação dos estudantes e do educador, visando ao aperfeiçoamento continuado de suas práticas e avaliar a escola e todo o contexto educacional.

Todas essas abordagens constituem uma totalidade, visto que a avaliação é discutida de forma muito articulada com a concepção educativa, com o currículo, com os métodos de ensino e aprendizagem, entre outros aspectos que constituem a organização de todo o trabalho educativo da escola e relacionam a educação com o papel social que cumpre ou deveria cumprir na sociedade.

Para fins deste estudo, consideramos que as abordagens de Freire (2003) e Vigotsky (1998), consideradas as especificidades de cada autor, nos trazem elementos importantes para a conceituação e a prática de uma avaliação de cunho emancipatório e formativo.

Em Freire (2003) destacamos a educação como ato político, uma vez que homem e sociedade estão em constante interação. Como prática social, a educação acontece num tempo e espaço determinados, num contexto sócio-econômico e político-cultural específico e, por isso, pode educar para a liberdade ou para a sujeição. Para Freire,

"educador" e "educandos" são sujeitos de um mesmo processo, se educam, se avaliam e crescem juntos.

Para Vigotsky (1998) os processos psicológicos superiores aparecem primeiramente nas relações sociais sob a forma de processos intermentais ou interpessoais (processo social), passando para processos intramentais ou intrapessoais (processo individual) – "internalização". Desta forma o conhecimento é socialmente construído estando, sempre, em movimento.

A partir destas duas abordagens, pode-se dizer que a avaliação formativa e de cunho emancipatório deve ser compreendida como um processo.

> A avaliação é um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa cujas informações propiciam o rendimento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo [...] e mesmo da escola no sentido de avançar no atendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem (Secretaria Municipal de Porto Alegre, 2003, P. 47).

2 – Da realidade encontrada nas escolas do campo pesquisadas: encontros e desencontros com a avaliação emancipatória/formativa

O Parecer Descritivo foi o instrumento de avaliação adotado pelos educadores das Escolas Itinerantes[46], desde sua aprovação legal pelo Conselho Estadual de Educação, do Estado do Rio Grande do Sul, em novembro de 1996. De acordo com o Parecer nº 1.313/96, na Escola Itinerante, a avaliação serve para registrar a trajetória escolar da criança, ao longo de um dado período letivo, com a intencionalidade de avaliar os educandos em todo os momentos, situações e espaços oferecidos pela escola. Nesse parecer devem estar descritos os avanços e limites de cada educando/a ao longo do processo.

Segundo Pietroski, em trabalho de conclusão de curso (2006, p. 37):

> A avaliação dos/as educandos/as da Escola Itinerante pesquisada tem como meta principal, conforme Parecer do Conselho Estadual de Educação, o acompanhamento do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de cada criança. A sistematização deste acompanhamento deve ocorrer a partir de vários processos de análise, dentro deles está o diário individual de cada educando/a que deve acompanhar o educador diariamente. A participação direta dos pais e educandos na elaboração dos pareceres, bem como a auto-avaliação de cada educando e dos educadores, são práticas que permeiam o processo de avaliação na escola.

46 – Itinerante é nome dado às escolas que acompanham a itinerância dos acampamentos do MST.

Num primeiro momento é possível dizer que a prática educativa da escola se aproxima de uma concepção de avaliação "emancipatória/formativa, que se caracteriza por ser diagnóstica, processual, participativa e cumulativa", mas a investigação possibilitou observar que ainda há grande limite no acompanhamento das crianças por parte dos educadores/as e um despreparo na formulação e reformulação dos pareceres, além de uma certa dificuldade em definir com precisão os objetivos do processo avaliativo que considere outras aprendizagens dos educandos, além dos conteúdos de sala de aula, como autonomia, cooperação, cuidado com o patrimônio da escola, as diferentes linguagens e as posturas nos relacionamentos.

Não se percebeu, entretanto, má vontade dos educadores; a pesquisa demonstrou que há, sim, a necessidade de o grupo de educadores aprofundar o estudo sobre o tema, pois há um grande despreparo dos mesmos que dificulta que a avaliação desejada seja qualificada na prática.

Segundo Hoffmann:

> as novas concepções de aprendizagem propõem fundamentalmente situações de busca contínua de novos conhecimentos, questionamento e crítica sobre as idéias em discussão, complementação através da leitura de diferentes portadores de texto, mobilização dos conhecimentos em variadas situações-problema, expressão diversificada do pensamento do aprendiz. Nesse sentido, a visão do educador / avaliador ultrapassa a concepção de alguém que simplesmente 'observa' se o aluno acompanhou o processo e alcançou resultados esperados, na direção de um educador que propõe ações diversificadas e investiga, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento (Hoffmann, 1993, p. 98).

A outra escola do campo pesquisada, inserida em uma comunidade e não sendo ligada a nenhum Movimento Social, tem como instrumento de avaliação a prova, sem registro algum dos avanços e dificuldades dos educandos por parte da educadora. Nesta escola se percebeu que a educadora exerce esta prática avaliativa acreditando ser esta a melhor e tendo convicção de que a devolução do conteúdo, por parte dos estudantes, através da prova, possibilita conhecer o educando em sua totalidade.

Observou-se nas atitudes da educadora que ela não precisa aprender com o educando. A educadora mostrava-se irritada e cansada, buscando conteúdos de um livro estranho e distante da realidade do educando; propunha muitas atividades escritas e feitas de forma mecânica pelos educandos que não demonstravam interesse por elas, como nas atividades de Português e Matemática.

O instrumento de avaliação mais utilizado pela educadora era a nota da prova, indicando tratar-se de avaliação basicamente quantitativa, pois se baseia na quantidade de conteúdos dados em sala de aula, aprendidos ou não pelos educandos, e na repetição dos mesmos, que devem ser reproduzidos no papel pelos educandos para que assim a educadora atribua-lhes uma nota.

Segundo Pellizzari, em trabalho de conclusão de curso (2006, p. 42):

> a avaliação deve ser contínua e integrada ao fazer o diário do educador e deve ser realizada, sempre que possível, em situações diárias, evitando restringi-la somente aos dias de provas, na qual o educando é avaliado somente naquela situação específica, abandonando-se tudo aquilo que aconteceu em sala de aula antes da prova. É importante que o educador registre suas observações sobre os educandos num diário, indicando as qualidades, dificuldades, os jeitos de cada um aprender, pois tais anotações são de grande ajuda para o educador na realização de um processo de avaliação contínua.

A avaliação escolar necessariamente precisa ser um instrumento que apóia a criança na identificação dos limites e avanços e na busca da superação dos limites detectados, com apoio do educador e colegas.

Segundo Lima,

> pedagogicamente temos, então, um fato inegável, cabe sempre ao professor introduzir elementos novos para seus educandos. Ele tem a função social e política de expandir os campos possíveis de conhecimento. Isso é feito com base na experiência cultural, no desenvolvimento biológico e na experiência da historicidade da instituição escolar, pilares do processo de desenvolvimento do individuo na instituição escolar (Lima, 2002, p. 8).

O educador precisa ser e deverá ser um mentor do desenvolvimento social, político, pedagógico e intelectual da criança pela caminhada e experiência cultural que possui, porém, não é o centro do conhecimento. Para outros autores, assim como para Lima, os sujeitos (educandos) têm uma história de vida, uma relação social e cultural que não deverá ser ignorada.

Hoffmann (1998) também tem se mostrado interessada em discutir o papel e função do educador na escola e, em especial, no processo de avaliação. Para a autora, a avaliação escolar é um processo permanente e contínuo e a diferença pode ser observada na prática do educador e não no seu discurso, muito menos se pode esperar que as leis, decretos e outros garantam a avaliação formativa. Acredita-se que a autora tenha razão em seus argumentos, uma vez que esse debate tem acontecido seguidamente, mas a diferença vai ser concretizada, ou não, no dia-a-dia do fazer pedagógico do educador.

3 – Ampliando as possibilidades de encontros da prática avaliativa com a avaliação emancipatória/formativa

O que percebemos nas escolas pesquisadas, mesmo sendo de diferentes realidades, é a ausência de leitura, discussão e de problematização sobre a avaliação. Isto pode acontecer porque nas escolas a avaliação é muito falada e pouco refletida. O que se percebe é que os educadores possuem pouco conhecimento sobre essa ferramenta, tanto na concepção/compreensão do que é avaliar, quanto nos objetivos da avaliação e do como fazê-la.

Outro elemento importante é que são avaliados somente os conhecimentos. Há uma dificuldade real de incorporação explícita, com definição de objetivos, no processo avaliativo, da totalidade da criança: suas atitudes, esforço na superação das dificuldades e formas de relação. Deste modo, esta avaliação ocorre de forma unilateral e subjetiva, podendo ser, muitas vezes, preconceituosa, impositiva e inibidora.

Percebemos, também, que a relação entre a avaliação, o conjunto da proposta pedagógica da escola e o papel que a escola quer desempenhar na comunidade onde se insere nem sempre é realizada. Assim, concretizar uma avaliação de cunho formativo/emancipatório é muito difícil, por exemplo, sem uma reestruturação curricular e sem a escola optar por uma concepção de educação também emancipatória/formativa. É preciso perceber que ambas, por sua vez, articulam-se com uma prática pedagógica escolar direcionada à transformação da sociedade e à construção de uma vida boa e digna para as classes populares.

É necessário reconhecer-se, ainda, que não se percebe que se discuta com as crianças, a partir de suas possibilidades de compreensão, o que é a avaliação e por que é necessária fazê-la. A avaliação, assim, desde cedo se constitui e é compreendida como um ato de julgamento de uma pessoa sobre outra pessoa. Esta forma de compreensão e prática acaba, como sabemos, sendo reproduzida.

Há uma normalização nas propostas de avaliação adotadas por ambas as escolas. Não se percebe um encantamento, uma aposta forte na possibilidade das crianças se superarem, avançarem, tanto no conhecimento quanto nas formas de relação. Encontramos crianças das quais a escola e os professores acabam desistindo. As crianças que apresentam dificuldades, objetivamente detectadas, de comportamentos e atitudes ou no processo ensino-aprendizagem necessitariam de uma avaliação especializada e de um acompanhamento pedagógico mais direcionado. A prática demonstrou, entretanto, que se está muito longe disso nas escolas estudadas e, como se sabe, o Brasil está muito longe disso em todas as escolas públicas que atendem as crianças das classes populares no campo e na cidade.

Principalmente na avaliação com crianças, o educador possui um papel central. Ele deve compreender que a avaliação deve servir para ajudar o educando em seu processo formativo, não devendo ser um meio de castigo nem de ameaça, ao contrário, deve fazer com que o educando sinta-se bem em sala de aula, que conheça e respeite seus limites e consiga conviver com os mesmos, tentando sempre melhorar. Deve compreender, também, que a avaliação precisa servir para estabelecer um planejamento de intervenção que deve estar fundamentado nos objetivos a serem alcançados com as situações de aprendizagem proporcionadas aos estudantes. Esse planejamento deve ser flexível, de modo a permitir as correções ao longo do processo pedagógico.

Mesmo em se tratando de crianças, acreditamos que a clareza de objetivos e dos procedimentos de auto-avaliação do educando, da turma e dos educadores; a participação dos

pais, educador, educando e funcionários para uma avaliação geral da turma; a elaboração individual do relatório descritivo e o dossiê sobre o educando, que deverá estar à disposição dos pais, educandos e educadores, ajudariam a ampliar as possibilidades de avanço na concretização da avaliação emancipatória/formativa.

Embora qualificando os procedimentos avaliativos, visando contribuir para o avanço nas aprendizagens dos educandos, concluímos que é importante que os educadores observem que a avaliação não começa nem termina na sala de aula. A avaliação do processo pedagógico envolve o planejamento e a concretização do processo educativo nos diferentes espaços da escola, já que a sala de aula, a partir da concepção da educação como formação humana emancipatória, não é o único espaço formativo; e é necessário que se tenha flexibilidade para readaptar as ações de acordo com as situações que vierem a acontecer nos diferentes espaços porque nem sempre o que está planejado é possível de ser feito e dificilmente acontece exatamente como o planejado.

Segundo Hoffmann (1993, p. 91),

> avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do educador e este deve propiciar ao educando em seu processo de aprendizagens, de reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

Deste modo, a avaliação emancipatória/formativa é um processo que deve ser realizado em parceria entre avaliadores e avaliados que, juntos, tornam-se cúmplices na busca de um "salto de qualidade" no que diz respeito à ampliação dos conhecimentos, mas também ao crescimento como seres humanos.

Esta pesquisa demonstrou que tanto as "escolas dos Movimentos", quanto as escolas públicas, portanto, necessitam avançar na forma como realizam a avaliação. Na escola pública parece existir a necessidade de repensar os referenciais teóricos para avançar na prática e, nas "escolas dos Movimentos", é necessário aproximar teoria e prática, o que pode indicar que há a necessidade de retomar a teoria. Em ambos os casos, a formação dos professores/educadores é fundamental.

Clarice Pellizzari[47]
Cleomar José Pietroski
Conceição Paludo

47 – Cleomar e Clarice são graduados do curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos (Pedagogia da Terra II), convênio UERGS/ITERRA. Conceição é doutora em Educação, foi educadora do componente curricular dos Trabalhos de Conclusão de Curso e membro da coordenação do curso de Pedagogia da Terra II.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 37. ed., Rio de janeiro: Paz e terra, 2003.
HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
HOFFMANN, Jussara. Pontos e Contrapontos do pensar ao agir em avaliação. Mediação: Porto Alegre. 1998.
LIBÂNEO, J.C. Didática. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
LIMA, Elvira Souza. Desenvolvimento e Aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: GEDH, 2002.
LUCKESI. C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
LüDKE, M & ANDRÉ, M.E.D A. pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 6. ed., São Paulo: EPU, 1986.
MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
Perrenoud, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.
______. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
PELLIZZARI, Clarice. Avaliação Escolar na Escola Estadual de Ensino Fundamental de Rio Branco. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Veranópolis: ITERRA/UERGS, 2006. Trabalho orientado pelo professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho.
PIETROSKI, Cleomar José. Parecer Descritivo como avaliação escolar: uma prática da Escola Itinerante. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Veranópolis: ITERRA/UERGS, 2006. Trabalho orientado pelo professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho.
Saviani. D. Saber escolar, currículo e didática. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2000.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Ciclo de formação: proposta Político-Pedagógica da escola cidadã. 3. ed., Porto Alegre: Caderno Pedagógico, n. 09. Impressão Gráfica DMAE, maio, 2003.
TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.
VYGOTSKY, LEONTIEV & LURIA. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone,1998.

Práticas educativas na sala de aula

O texto que aqui apresentamos expressa a elaboração coletiva sobre as práticas pedagógicas observadas em uma escola de Assentamento da Reforma Agrária, uma Escola Itinerante[48] e duas escolas públicas de distintos municípios do Estado do Rio Grande do Sul. As práticas educativas estudadas referem-se àquelas atividades desenvolvidas no âmbito da escola e, mais especificamente, da sala de aula, cujo objetivo é a promoção da formação humana e da aprendizagem escolar. Procuramos tratar também das dificuldades de realizar estas práticas, presentes nos casos analisados. Este artigo foi construído a partir dos trabalhos monográficos exigidos para a conclusão do curso de Pedagogia da Terra II – Turma Margarida Alves, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, em convênio com o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA.

Partimos do pressuposto de que, para a proposta educacional dos Movimentos Sociais do Campo, a produção de conhecimento deve ser dinâmica, realizada através de um diálogo que permita, ao educando/a, a apropriação de novos conceitos. Mas não é demais acrescentar que as práticas desenvolvidas no contexto da relação educador/a e educando/a estão associadas e dependem de outros aspectos, os quais são desenvolvidos também neste texto. Ao pretender atuar isoladamente, o educador/a estará sobrecarregando sua atividade profissional na busca de soluções que são de responsabilidade de toda a escola, da comunidade, e por que não dizer, de toda a sociedade.

48 – A Escola Itinerante é um espaço em que as crianças permanecem num determinado período estudando, brincando, lendo e interagindo com os conhecimentos do mundo e da vida. Ela é legalizada como outra escola, mas tem algumas especificidades como ser andarilha, quer dizer, caminha junto com o acampamento, para onde ele for.

A exploração de práticas pedagógicas relacionadas com a realidade do campo é o ponto de partida, o chão onde se planta e se constrói; um chão que é transformado pela ação da reflexão, do estudo cada vez mais rigoroso e comprometido socialmente. Tais práticas já foram trilhadas, reunindo um número consistente de experiências e registrando teorias que vão sendo revisadas e consolidadas.

O trabalho pedagógico depende das condições humanas, materiais e históricas. Depende de um projeto de educação, de escola, que não poderá ser pensado sem um projeto de nação e desenvolvimento. Toda vez que ignoramos ou descartamos a dimensão histórica das definições teóricas, suas influências ideológicas e da luta política, tanto melhor para aqueles que detêm o poder sobre o status quo e tanto pior para os que desejam compreender as possibilidades de desenvolvimento humano numa perspectiva revolucionária. Tendo claro que as práticas pedagógicas estão inseridas em uma totalidade, passamos às reflexões inspiradas em nossas pesquisas.

Os temas abordados neste artigo serão os métodos pedagógicos, amparados na pesquisa de Fiorini (2006), enquanto orientadores das práticas desenvolvidas na sala de aula. Trataremos em seguida da aprendizagem no ambiente de alfabetização, tema abordado por Gonçalves (2006) e as dificuldades de aprendizagem ligadas a ela, através do trabalho de Carra (2006). Por último, abordaremos a brincadeira e o jogo enquanto práticas educativas a partir da pesquisa de Junchem (2006). Trabalhamos os temas sob a luz do debate já realizado sobre a Educação do Campo, dialogando com outros autores.

1 – O que já sabemos a respeito das práticas educativas

Como ponto de partida, tomamos a idéia de que todo ser humano é formado em sua experiência de vida, em todos os lugares, não somente na escola. No entanto, a escola tem suas especificidades. Entre elas está a intencionalidade do ato educativo definido em forma de currículo. Conforme Libâneo (1992, p. 15), "o trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade". Por outro lado, "toda prática pedagógica está apoiada em uma concepção metodológica que, por sua vez, coloca em prática uma determinada teoria do conhecimento", afirma Vale (1999, p. 18).

1. 1 As práticas e os métodos pedagógicos

As práticas pedagógicas são derivadas de concepções de mundo, que, por sua vez, correspondem às técnicas utilizadas em uma sala de aula, ou seja, "toda prática educativa implica uma teoria educativa" (Freire, 1982, p.17). Assim, teoria e prática se unem para formar um ser humano segundo determinado pensamento. Pode-se formular esta relação entre teoria e prática através de um método. De acordo com Cerioli (ITERRA, 2004, p. 19), o método pedagógico consiste no "jeito de colocar em movimento a formação humana desde as condições objetivas que encontramos em cada momento, curso, turma ou grupo de educandos, e as definições pedagógicas que estão neste projeto". O método orienta a prática. Embora existam diversas formas de considerar a educação, o processo educativo,

o aluno e a relação ensino/aprendizagem, segundo este autor, não se pode falar de uma receita prévia à prática. Os elementos de um método de educar podem ser encontrados na "própria prática dos educadores e dos educandos envolvidos no processo", afirma ele.

Assim, a implementação de um método pedagógico não é mecânica, nem direta. Segundo Mizukami (1980), dele derivam as definições de educação, de educando, educador, planejamento, metodologias de ensino, didática, técnicas e avaliação. Do trabalho de Mizukami, retiramos sua sistematização geral das principais teorias que têm afetado a educação e também as práticas educativas. Para esta autora, há diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo que podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis. Estas mediações permitem explicá-lo em alguns de seus aspectos, embora sem apreender a totalidade do ato educativo. As teorias que mais influenciaram a educação resultaram em métodos e práticas pedagógicos distintas.

Entre as abordagens metodológicas apresentadas pela autora, começaremos a refletir pelo método tradicional, em que o ensino está "centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é extremo ao aluno: o programa das disciplinas, o professor" (Mizukami, 1980, p. 8). O método comportamentalista foi o que fortaleceu o método tradicional neste aspecto, introduzindo a questão do planejamento, controle, avaliação e replanejamento, como estratégias para atingir os objetivos. Por outro lado, no método humanista, a única avaliação possível é a auto-avaliação. O indivíduo deve ser capaz de construir seu próprio conhecimento bem como de se auto-avaliar. O educador apenas cria condições que facilitem a auto-aprendizagem, de forma que seja possível o desenvolvimento intelectual e emocional do educando. Neste método, a educação passa a ser centrada no educando/a. No método cognitivista busca-se estudar detalhadamente os mecanismos de aprendizagem, pois "a educação é condição formadora necessária ao desenvolvimento do ser humano" (Mizukami, 1980, p.71).

No método sócio-cultural, nascido das propostas de Paulo Freire, a "educação, a pedagogia do conhecimento e o diálogo garantem este ato de conhecimento" (1982, p. 99). A relação professor aluno é horizontal e não imposta. Neste método, Freire mostra a importância da luta pela libertação do homem, que se dá num processo de crença e reconhecimento do oprimido em relação a si mesmo, enquanto homem de vocação para "ser mais". Preconiza um trabalho educativo que respeite o diálogo e a união indissociável entre ação e reflexão, isto é, que privilegie a práxis.

Paulo Freire diz que o educador bancário tenta "depositar" ou "encher" o educando com conteúdos os quais não se relacionam com a sua vida e até mesmo anulam seu potencial criativo, criticidade e pensar autêntico. Através de estudos e com base na visão sócio-cultural de educação, foi sendo configurada uma proposta pedagógica de envolvimento do educando e do educador, para a sala de aula, a comunidade e a sociedade. Coloca-se, assim, uma nova alternativa para um planejamento de ensino, superando sua dimensão meramente técnica. Isso significa dizer que as atividades educativas seriam planejadas "tendo como ponto de referência a problemática sócio-cultural, econômica e política do contexto onde a escola está inserida" (Lopes, 1998, p. 48). Através do planejamento participativo e comunitário é possível superar o conhecimento isolado, fragmentado, vazio de sentido, pois a função política da escola é a de socialização do saber enquanto meio de formação de uma consciência social-histórica. A organização da escola se orienta pelo Projeto Político Pedagógico e cada escola organiza os tempos educativos, os horários, a carga horária, os conteúdos a serem trabalhados, a avaliação, enfim, sua forma pedagógica de trabalhar. No entanto, isto não significa que as práticas pedagógicas sejam pensadas coletivamente. Na maioria das vezes, cada professor atua a seu próprio modo.

Na escola pesquisada por Fiorini (2006) ainda não existe um projeto pedagógico que oriente as práticas. Observa-se, nessa escola, a predominância de recursos como o livro didático e o uso excessivo do quadro verde e do giz. Uma das educadoras enfatizou o uso dos recursos naturais, presentes na comunidade, o que mostra uma nova maneira de pensar e de realizar a ação pedagógica. Para que os educandos participem e se envolvam mais com aulas, estes realizam atividades como a pesquisa de campo, entrevistas com os pais, passeios, etc. Também as educadoras relataram que não possuem uma única teoria, mas buscam em várias delas as melhores propostas para a escola. Toda prática pedagógica, como afirmamos, supõe uma forma de pensar a relação educador-educando, assim como a relação ensino-aprendizagem. Isto será abordado no próximo item.

1. 2 A relação professor-aluno e a aprendizagem

Nesta parte abordaremos a relação professor aluno, como ela acontece. A educação tem a função social e política de expandir os campos possíveis de conhecimentos, acumulados pela humanidade. "Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais" (Freire, 1987, p.123). "Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer saibamos, quer não. Saber o que de fato estamos fazendo irá ajudar-nos a fazê-lo melhor" (Freire, 1987, p.146). Conforme este autor, tão importante para a formulação pedagógica do Movimento, é a paixão pelo homem que transforma alguém em educador. O autêntico educador acredita no ser humano que está no educando e busca conferir-lhe o imenso privilégio de acreditar em si mesmo. O aprender, que está, primeiramente, ligado à sobrevivência humana, inclui tanto o desenvolvimento biológico como as conquistas culturais. As transformações que ocorrem nos primeiros anos de vida envolvem, principalmente, o afeto, o movimento e a percepção.

Buscamos compreender melhor em que consiste o processo ensino-aprendizagem. Segundo Vygotsky (1978), a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo "um aspecto necessário e universal

do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas". Isto implica a apropriação do conhecimento e da riqueza (material e espiritual) como forma de estimular o desenvolvimento. A aprendizagem de sistemas simbólicos e o desenvolvimento da linguagem ocorrem mediante a atividade social.

Vygotsky[49] (1978) mostrou que a cultura e a ação humana contribuem para a formação da inteligência. Cada indivíduo constitui-se como sujeito ao atuar na realidade em que vive. A criança das classes populares tem uma infância diferente da que vive uma criança da classe média, ou alta, não pelo desenvolvimento físico ou biológico, mas pelas condições diferentes de acesso material e intelectual; o mesmo acontece com crianças que têm suas infâncias na cidade ou no campo. Podemos dizer que as realidades sociais e econômicas são distintas e interferem direta e indiretamente no desenvolvimento desta fase tão especial que é a infância.

A concepção de ensino-aprendizagem de Vygotsky (1978) envolve, ao mesmo tempo, quem ensina (presente ou não) e quem aprende. O outro social pode se manifestar por meio de objetos, da organização do ambiente, dos significados que expressam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo, na organização do real e ou na linguagem, que é elemento fundamental desse processo. O conceito mais reconhecido e típico do pensamento de Vygotsky é o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Essa definição demanda a atuação do professor para provocar, nos alunos, avanços que não ocorreriam espontaneamente. Os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento. Quanto maior a quantidade de leitura, de matemática, de música, de exercícios, de experiências práticas que a criança for capaz de aprender, mais ela se desenvolverá.

Nesse sentido, a escola pública tem sido criticada por não promover o aprendizado. Portanto, podemos pensar que ela promove, também de forma limitada, o desenvolvimento. Para justificar essa situação, teorias foram formuladas, tendendo, em geral, a responsabilizar tanto os educadores quanto os educandos por suas limitações e falhas[50]. Como uma instituição a serviço da sociedade capitalista, a escola assume e valoriza a cultura da classe dominante; sendo assim, os educandos das classes dominadas encontram na escola padrões culturais estabelecidos que não são os seus. Como afirma Patto (1993, p. 340), algumas dificuldades aparecem quando a criança ingressa na escola e estas dificuldades estão mais relacionadas

49 – Vigotsky atualmente é considerado um dos mais importantes psicólogos do nosso século. Fundamentado no Materialismo histórico e dialético, seus estudos, que datam do início do século XX, revolucionaram a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem humana.

50 – Soares (2000, p.9) trata de três teorias que tiveram esse papel: a ideologia do dom, que diz que as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos - aptidão, inteligência, talento - de cada um; a ideologia das diferenças culturais, em que um determinado grupo ou classe social, que se identifica através de comportamentos, valores, atitudes, tradições carrega consigo os limites para entender outra cultura e a teoria da deficiência cultural, segundo a qual as diferentes classes sociais se constituem a partir de diferenças naturais, portanto, o ser pobre se justiça por uma incapacidade do ser humano.

com aquilo que a escola exige do que com as necessidades e dificuldades que a criança apresenta.

A pesquisa em uma escola pública no campo, sobre as dificuldades de aprendizagem em crianças de primeiro ano escolar, desenvolvida por Carra (2006), mostrou que duas das quatro crianças pesquisadas apresentaram sérias dificuldades na leitura, escrita e na matemática (Op. cit. p. 51). Analisando suas histórias de vida, constatamos que as crianças são afetadas por problemas econômicos e sociais que prejudicam a sua formação e suas relações familiares. Essas crianças apresentam, por sua vez, dificuldades que aparecem, em geral, quando elas chegam à escola. Observamos, ainda, que as dificuldades por elas apresentadas decorrem, em grande medida, da padronização da escola, que não acolhe e não aceita as particularidades dessas crianças. Aquelas que apresentam dificuldades de adaptação na escola acabam sendo também as mesmas crianças com dificuldades de aprendizagem.

Desta forma, percebemos que as concepções de aprendizagem e as práticas pedagógicas, que ignoram as condições sociais das crianças e suas limitações atribuem suas dificuldades a causas individuais. No nosso entender, toda a criança pode aprender. No entanto, a escola, isoladamente, não poderá dar solução aos problemas derivados das desigualdades sociais. Portanto, considerando os limites de sua atuação, as concepções pedagógicas mais individualizantes em nada contribuem para a relação entre educando e educador e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem.

Em sua pesquisa sobre a alfabetização em uma escola de Assentamento, Gonçalves (2006) acrescenta que a forma como o educador entende que deve ensinar, ou seja, sua concepção de alfabetização[51] influi no resultado da aprendizagem. Gonçalves propõe que o educador, além de levar em consideração a realidade da criança, trabalhe no sentido de relacioná-la com a mesma, significando a aprendizagem. Ao enfocar a aprendizagem da escrita, a autora afirma que, geralmente esta, na escola, é tratada de maneira dissociada de outras dimensões, como a fala e o pensamento. A palavra é trabalhada de maneira isolada de seu contexto. A apropriação da escrita é, no entanto, um processo rico, que não pode ser desarticulado. A riqueza desse momento inclui a participação ativa da criança.

51 – As concepções de alfabetização resultaram em métodos, conhecidos, como o método sintético, que consiste em estabelecer a correspondência entre o oral e o escrito, partindo dos elementos mínimos, indo das partes para o todo. Parte-se das letras para as famílias silábicas, palavras e, por fim, frases. Outro é o método analítico, que defende a idéia de que a leitura é um ato global e ideovisual, pois a visão do conjunto precede a análise. Em outras palavras vai do todo para as partes, do global para o particular. Ainda existem outras práticas pedagógicas que dizem utilizar-se do método misto, o qual se fundamenta na explicação e justificativa de que usa os aspectos positivos dos anteriores. Esses métodos estão fundamentados nas concepções ambientalistas e inatistas, segundo Ferreiro e Teberosky (1989). Para estas autoras piagetianas, além dos métodos de ensino e da maturação para leitura e escrita, é importante considerar que o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças se dá antes de estas entrarem na escola.

Assim, o processo de aprendizagem de leitura e escrita precisa estar associado à socialização da criança e seu ambiente sociocultural, procurando tratar a alfabetização não como um fim, mas como um meio de tornar as crianças "leitores e escritores reais".

Neste sentido, as práticas educativas propostas pelos Movimentos Sociais do Campo procuram incluir, enfatizando a importância e a necessidade dos conteúdos escolares, as dimensões da aprendizagem que tradicionalmente foram pouco trabalhadas ou mesmo ignoradas no contexto escolar. A seguir trataremos de uma destas dimensões, a brincadeira e o jogo, como necessários para o desenvolvimento da criança.

1.3 O jogo, as brincadeiras e a aprendizagem

O universo infantil está presente em cada um de nós. As experiências de infância deixam profundas marcas em nossa vida, mesmo sem sabermos disso, e as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Tudo fica guardado; os "bens e os males" que vivemos fazem parte de nossa história pessoal, estando escondidos ou não em nossa memória. Os brinquedos e as brincadeiras integram esse leque de experiências vividas.

A criança inicia a conquista das noções de espaço, tempo e mundo por meio de brincar, de pegar um objeto, deixar cair, jogar, ouvir o som dos objetos rebatendo no chão. Mais tarde vêm os brinquedos com os grandes ritmos e formas cósmicas: bola, balões, bolhas de sabão, piões, cordas, balanços, etc. Brincando, a criança aprende a lidar com o mundo e formar sua personalidade. Assim, recria situações do cotidiano e experimenta sentimentos básicos, como o amor e o medo.

Depois de muitos séculos de negação da infância, percebe-se que há uma idealização do que seria infância para as crianças brasileiras. Cria-se um ideal infantil, com uma visão burguesa e distorcida por parte da mídia, na qual a criança é bela, saudável, feliz e doce, tentando esconder a pobreza, a miséria, a exploração e a divisão de classes sociais existente. A criança que Junchen[52] aborda em sua pesquisa, realizada em uma Escola Itinerante do MST, pelo contrário, é aquela que briga, sente fome, brinca, experimenta o frio, que está suja, que levanta cedo para trabalhar, que quer terra, comida, escola, brinquedo e tempo para brincar, que quer viver sua infância e quer ser criança.

Desde muito cedo, as crianças sem-terrinha ocupam um lugar importante na história das luta de classe, travadas pelo MST pela conquista da terra e de trabalho, pois elas estão juntas com as suas famílias; sofrem, marcham, ocupam latifúndios

52 – O objeto de pesquisa do trabalho de Bárbara Bellini Junchen é identificar e o espaço e o lugar que os jogos e as brincadeiras ocupam no processo ensino aprendizagem em sala de aula na Escola Itinerante Roseli Nunes do acampamento "Seguindo o sonho de Rose", localizado no município de Sarandi -RS, às margens da BR 386.

e lutam para mudar esta triste realidade do Brasil que ainda não fez a Reforma Agrária de modo amplo. A vida no acampamento não é fácil e, em meio à dureza e ao descaso dos governantes, as crianças passam uma grande parte de sua infância, morando em precários barracos de lona preta, tomando banho em rios poluídos, comendo na maioria das refeições somente feijão e arroz, enfrentando a umidade do inverno rigoroso e o sufoco do verão intenso. No entanto, não é difícil ver as crianças sem-terrinha brincando com quase todos os jogos e brincadeiras antigos, como pião, amarelinha, pipa, xadrez, tiro ao alvo, jogo de trilha, pega-pega, esconde-esconde, corridas, lutas corporais, saltos, etc.; muitos destes brinquedos são construídos com restos (sobras de materiais) sucatas que estão disponíveis no acampamento.

Machado (1994, p. 52) afirma que "o brincar é a primeira forma de expressar o seu jeito, sua convivência, seu modo e sua expressão interior, isso é cultura". A atividade da brincadeira é universal, vem sendo reproduzida de geração a geração, de mãe para bebê e de pais para filhos. Segundo Devries et alii (1990) a palavra "jogo" pode ter muitas interpretações; pode ser usada tanto para referir as atividades das crianças, em grupos de canto ou dança, como para a atividade individual na construção com blocos. Também o jogo pode significar a competição física ou mental, conduzida de acordo com regras em que cada participante jogue em oposição aos outros, cada um tentando ganhar ou impedir que o seu adversário ganhe.

A brincadeira, por sua vez, é conceituada por Queiroz e Martins (2002, p. 15) como "proposta criativa e recreativa de caráter físico ou mental, desenvolvida espontaneamente, cuja evolução é definida e o final nem sempre previsto". As crianças exercitam as atividades adultas através da brincadeira. Seu maior objetivo é a prática da atividade em si. Esta, no nosso entender, não acontece somente de forma espontânea, mas pode ser conduzida por um adulto, que utilize a brincadeira e, sobretudo o faz de conta, para possibilitar que a criança vivencie situações imaginárias, relacionadas com o mundo real, que auxiliem sua apropriação, provocando novas aprendizagens e, portanto, novos desenvolvimentos.

Os jogos e brincadeiras possibilitam muitas aprendizagens, como o raciocínio lógico-matemático, a percepção, a concentração, a autonomia, e a construção de uma visão política e democrática. Conhecer os jogos, suas estruturas e as diferenças que existem entre eles pode ajudar nossa ação pedagógica e o planejamento de nossas aulas, de modo que os mesmos estejam ordenados de forma a desenvolver todas as habilidades.

Mas, e na escola, como será que os jogos e as brincadeiras ganham sentidos, espaço e importância? Mesmo compreendendo o papel importante e significativo dos jogos e brincadeiras para a formação humana e para o desenvolvimento físico, mental e intelectual, estas permanecem restritas à disciplina de Educação Física e às pré-escolas, porque, culturalmente, aprender é coisa séria, não inclui a brincadeira e o faz de conta. É através deles que as crianças adquirem noções sob di-

ferentes aspectos: temporal, espacial, emocional, mental, físico e se desenvolvem integralmente. É recomendável que os jogos e brincadeiras tragam para a sala de aula a realidade, a imaginação, a fantasia, as regras, os limites, os valores, a responsabilidade, as habilidades físicas e mentais, dando à educação um novo sentido e um novo significado de aprender e de ensinar com amor e alegria.

Todos os jogos e brincadeiras devem ser bem explorados, pesquisados, orientados, questionados pelos educadores/as construtivos, criativos, participativos. Assim podem envolver as crianças na construção do próprio brinquedo, potencializando a criatividade e a valorização de si mesmas. Em muitos casos, a escola acaba sendo um lugar frustrante, torturador e desanimador para as crianças, porque o currículo escolar destrói o desejo de estudar, devido aos exercícios e lições sem significado algum para elas.

Para reforçar o desenvolvimento da autonomia da criança é preciso que ela tenha oportunidade para exercê-la. Se o professor

> propõe regras ao invés de impô-las, as crianças encontram possibilidades de elaborá-las. A criação de regras é uma atividade política que implica várias decisões. [...] as crianças não constroem estas regras e convicções morais sobre os direitos de minorias ouvindo lições ou sermões. Elas têm que sentir e ver por si mesmas as conseqüências das regras que elaboram (Kamii, 1991, p. 39).

Por outro lado, os estudos de Vygotsky (1978) sobre a arte na formação da infância representam uma importante contribuição para a compreensão do papel da brincadeira. Para este autor, é através da brincadeira e dos jogos de imaginação que a criança se apropria dos papéis sociais, dos conceitos que lhe servirão para toda a vida; estas são as formas que ela possui para se relacionar com o mundo. São, portanto, necessárias para seu desenvolvimento.

> No brinquedo, a criança, projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensina seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento, com ele a criança começa adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos (Vygotski, 1984, p.173).

Com isso concluímos a análise das experiências pedagógicas que foram objeto das nossas pesquisas. Na seqüência apresentaremos algumas considerações finais que resultam da experiência de produção coletiva deste artigo.

Considerações finais

Cada um dos estudos aqui apresentado pretendeu contribuir com a abordagem de uma problemática específica, procurando descrever e conhecer as concepções e práticas educativas nas escolas analisadas. A experiência de pesquisa que cada uma de nós trouxe para este artigo nos permitiu compreender que o espaço escolar é um dos espaços de aprendizagem. Além de outros, é neste que as crianças reorganizam, ressignificam e avançam seus conhecimentos já adquiridos anteriormente, na família, na comunidade, na Igreja, na marcha para a ocupação da terra. É na escola que o educador tem a responsabilidade de valorizar os conhecimentos das crianças e auxiliar na apropriação de novas aprendizagens que estimulem o desenvolvimento integral – cognitivo, afetivo, motor. Transformando conhecimentos científicos em atividades e experiências para a criança, o educador/a enriquece e qualifica sua prática pedagógica.

Como contribuição para a Educação do Campo, reforçamos a noção de um projeto de educação voltado para um projeto social. Trabalhar estes quatro temas referentes à sala de aula nos possibilitou compreender que o entorno da escola é muito mais do que a alfabetização ou os métodos pedagógicos. Estes temas se relacionam na tentativa de diminuir as dificuldades de aprendizagem. Os jogos e brincadeiras e outros recursos didáticos não podem apenas ser considerados como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Eles terão um significado mais profundo na prática do educador/a, na medida em que este/a não trabalhe isoladamente ou alheio a um projeto de escola, de educação e, sobretudo, de sociedade.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola representa a visão de mundo e de formação humana presente em um corpo pedagógico; é o guia para ações coletivas. Mesmo assim, sabemos que as práticas cotidianas das escolas, muitas vezes, não conseguem refletir os anseios daquele Projeto, distanciando-se de uma prática pedagógica que seja crítica, coletiva e humanista.

A experiência que os Movimentos Sociais do Campo buscam realizar nas escolas está voltada para a o fortalecimento dos laços entre os educadores/as com o objetivo de aprofundar a compreensão do papel da educação e das práticas educativas mais adequadas à formação humana. Através desta reflexão, procuramos nos unir a esse esforço, trazendo, neste artigo, uma contribuição teórico-prática de nossa experiência de formação.

Bárbara Bellini Juchem[53]
Cátia Gonçalves
Daiane Fiorini
Janes Carra
Eliete Ávila Wolff

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

53 – Bárbara, Cátia, Daiane e Janes são graduadas do curso de Pedagogia. Eliete Ávila Wolff é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS, atuou como Orientadora de trabalhos monográficos de conclusão do curso de Pedagogia da Terra, Turma II, Margarida Alves.

CARRA, Janes. Dificuldade de aprendizagem e gênero. Veranópolis. 2006. Monografia de Graduação. Orientação: Eliete Ávila Wolff.
FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Ida da Cunha Lopes; retradução e cotejo de texto de Sandra Trabuco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 1992.
FIORINI, Daiane. Metodologias e Práticas Educacionais e uma Escola no Campo. Veranópolis. 2006. Monografia de Graduação. Orientação: Eliete Ávila Wolff.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
______. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
GONÇALVES, Cátia Faria. Uma colônia no Pampa: a relação entre a concepção de alfabetização da educadora e aprendizagem dos educandos. Veranópolis, 2006. Monografia de Graduação. Orientação: Gabriel Junqueira Filho.
ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico. Cadernos do ITERRA, n.9, 2004.
JUNCHEM, Bárbara Bellini. Qual o espaço que tenho para brincar na escola? Veranópolis, 2006. Monografia de Graduação. Orientação: Gabriel Junqueira Filho.
KAMII, Constance e DEVRIES, Retha. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural,1991.
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortês. Coleção Magistério, 2o Grau. Série Formação do Professor. 1992.
LOPES, O. Planejamento do Ensino numa Perspectiva crítica da educação. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
MACHADO, Maria Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. São Paulo: Edição Loyola, 1994.
MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996.
PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. São Paulo: Queiroz, 1993.
QUEIROZ Tânia Dias; MARTINS, João Luis. Pedagogia Lúdica: Jogos e Brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2002.
SOARES, Magda. Linguagem e Escola: Uma perspectiva social. São Paulo: Ática,17. ed., 2000.
VALE, Maria José. Concepção sócio-progressista de educação. São Paulo: IPF, 1999.
VYGOTSKY, L.S.A. Formação Social da mente. São Paulo: Martins Fonte, 1984.

Discutindo a cultura camponesa no processo de ensino-aprendizagem em três escolas do sul do Brasil

Este texto examina questões discutidas em três trabalhos de conclusão do Curso Pedagogia da Terra – turma Margarida Alves, que buscaram centrar-se no "miúdo" das escolas, com o objetivo de compreender mais nitidamente como a cultura camponesa se relaciona com o processo de aprendizagem das crianças sem-terra do sul do país. O empírico desses trabalhos foi produzido junto às escolas itinerantes de acampamentos do Paraná e do Rio Grande do Sul e à escola de Ensino Fundamental de um assentamento localizado neste estado mais ao sul do país.

A pesquisa realizada pela educanda Maria Pingas foi desenvolvida junto à Escola Itinerante Olga Benário do Acampamento Dez de Maio (que, ao término do estudo já havia sido efetivado como Assentamento Celso Furtado), localizado no município de Quedas do Iguaçu, na região centro-oeste do estado do Paraná. O foco dessa pesquisa foi a educação matemática no cotidiano da referida escola e a sua relação com a cultura camponesa sem-terra.

A educanda Paula Elizabete Pinto também realizou sua pesquisa junto a uma escola itinerante, porém no estado do Rio Grande do Sul. A escola itinerante alvo da pesquisa foi a "Herdeiros de Paulo Freire", do Acampamento Sepé Tiaraju, que, por ocasião da pesquisa estava localizado no município de São Gabriel, na região da fronteira oeste do estado. A pesquisa teve como foco a cultura camponesa e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolvia naquele espaço.

O educando Luis Paulo de Almeida investigou a identidade sem-terra no processo de ensino- aprendizagem da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, do Assentamento Nova Estrela, localizado no município de Vacaria, na região dos Campos de Cima da Serra, situada no estado do Rio Grande do Sul.

Para apresentar as questões centrais que permearam o conjunto das pesquisas, organizamos este texto em três seções. Na primeira seção, intitulada "O campo brasileiro, os movimentos sociais e a diversidade cultural", trazemos elementos sobre o meio rural do país, destacando sua diversidade cultural, os movimentos sociais do campo no Brasil e enfatizando aspectos de sua cultura camponesa, relacionada à luta e à organização. Na segunda seção, "Escola do campo: um espaço de resistência à cultura hegemônica", voltamos nosso olhar para a escola do campo, buscando entendê-la também como um espaço cultural. Na terceira seção, "O processo de ensino-aprendizagem na relação com a cultura camponesa em três escolas do sul do país" mergulhamos no cotidiano da escola, no seu fazer pedagógico e no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no seu interior, a fim de compreender como se dá a produção do conhecimento na relação com a cultura camponesa. Com as Considerações Finais encerramos o texto.

1 – O campo brasileiro, os Movimentos Sociais e a diversidade cultural

Na longa história deste nosso país e agora reforçado na conjuntura contemporânea, com a implementação das políticas neoliberais, dentre elas o agronegócio, o espaço geográfico denominado "campo" pelos trabalhadores organizados é visto como um lugar atrasado porque não se inclui no que é visto como "padrão da sociedade". Além disso, é rotulado como monótono, sem vida e que apenas serve para produzir alimentos e matéria-prima para o lugar considerado civilizado: a cidade.

Quando os educadores não são camponeses, é essa cultura urbana que é considerada superior e, portanto, a que merece destaque na escola. Os livros didáticos reforçam essa idéia, mostrando o camponês como ingênuo, atrasado, "sem cultura". Isso faz com que nos acampamentos e assentamentos, muitas vezes os modos de vida camponesa, seus valores e suas crenças sejam desprezados, até mesmo pelos camponeses. A partir dos parâmetros hegemônicos, é possível compreender como os próprios agricultores se desacreditam, permanecendo num limite de reprodução apenas de seus meios de existência, envergonhados a ponto de negarem sua própria cultura ou abandonarem suas terras em busca de outra vida na cidade, que lhes é apresentada como melhor, mesmo que a maioria acabe indo parar nas favelas, vivendo uma vida desumana.

Por outro lado, há uma invasão cultural de mercado, de compra e venda, de lucro, de exploração não só dos bens materiais como também dos simbólicos. Essa invasão da sociedade capitalista também atinge o campo, principalmente o pequeno camponês que, por muitas vezes, tem seus direitos negados, entre esses a educação escolar, até o próprio reconhecimento de sua profissão e que acaba, muitas vezes, por abandonar o campo e entrar na lógica do capital.

Com esses inúmeros mecanismos de dominação, podemos perceber que já não há mais somente a apropriação da força de trabalho, das riquezas naturais e do poder econômico e político, mas também fica silenciada a cultura popular e no seu lugar se instala uma cultura da ambição, da violência, da destruição e principalmente, uma cultura do consumismo. Com isso, os camponeses vêem negada sua forma de vida, seu jeito de se relacio-

nar com as outras pessoas e com o mundo e passam a se enxergar como "jecas", atrasados, sem saber qualquer.

Contudo, toda vez que se produz a negação cultural, a exclusão social e a desigualdade, se instaura a resistência. Assim, uma das maneiras de resistir, permanecendo no campo e se contrapondo à lógica do capital, é passar a fazer parte de um movimento social, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST que, por seu jeito de produzir ações e modos de resistência tem grande reconhecimento na sociedade.

Atualmente muitas pessoas estão fazendo um percurso inverso ao feito na chamada Revolução Verde, ao longo das décadas anteriores. Muitas pessoas que haviam abandonado o campo, que possuem suas raízes na agricultura, muitas pessoas jovens, por falta de espaço na sociedade, estão voltando a viver no campo e uma das alternativas encontradas por elas acaba sendo participar do MST.

Essa nova realidade faz com que hoje exista uma diversidade na composição social do MST, que passou a incorporar pessoas oriundas das periferias das grandes cidades, moradores de rua que, em sua condição de marginalizados, buscam no Movimento uma perspectiva de vida. No centro-oeste paranaense, em particular, o movimento hoje acolhe famílias brasiguaias (que retornam ao país após terem buscado alternativas de sobrevivência, há 30 ou 40 anos, no Paraguai).

Toda essa diversidade social e cultural faz com que aquilo que é comumente chamado de cultura camponesa precise ser re-significado. Assim, o conjunto do MST vai adquirindo formas diferentes de viver, hábitos, costumes, posturas, modo de trabalhar e produzir sua existência, de se relacionar com as pessoas, de educar os filhos. Isso forma os valores desse meio, que não são os mesmos dos camponeses de uma década atrás.

Porém, muitas coisas da cultura camponesa precisam ser resgatadas, como a mística vivida no cotidiano dos camponeses, que sempre foi pouca estudada ou percebida e que recarrega suas energias; e o mutirão, puxirão ou trabalho cooperado, outro símbolo forte da vida camponesa e que foi aos poucos sendo abafado pelo domínio do capital. Outro aprendizado camponês que é preciso resgatar pode ser sintetizado pelo ditado: "Temos que ter a garantia da próxima planta", que implica saber guardar as sementes para que não se estraguem, cuidando o período da "lua boa" para o plantio e a colheita.

Assim, fica resgatada uma grande marca da cultura camponesa: a resistência, pois carrega o fardo do seu desaparecimento por antecipação e, mesmo assim, insiste em germinar e dar sinal de vida.

2 – Escola do campo: um espaço de resistência à cultura hegemônica

Na concepção dos movimentos sociais camponeses, a educação do campo tem de se constituir em um contraponto à cultura hegemônica. A luta por educação, assim, deve

> ajudar a repensar o desenvolvimento do campo brasileiro e a cultura dos que nele vivem. Além de associar a educação ao desenvolvimento, os movimentos sociais do campo afirmam que as políticas educacionais pensadas 'para' o campo são co-intencionadas para atender ao modelo de desenvolvimento determinado pelas elites e o mercado. Defendem, por isso, uma educação diferente; uma educação do campo que não seja pensada por alguns especialistas, mas uma educação dos povos sujeitos do campo; uma educação carregada de vida, associada aos sentimentos, à simbologia, ao jeito de viver, à luta, à resistência, ao sonho, enfim, associada a uma vida digna impossível de acontecer numa sociedade com viés capitalista (Pingas, 2007, p. 41).

A escola do campo, defendida pelos movimentos sociais, deve ajudar a reconstruir a vida dos trabalhadores do campo; portanto, deve buscar organizar-se levando em conta essa vida e os espaços nos quais ela se desdobra. A materialidade dessa escola é a vida, a realidade onde se encontra. Sua marca está na luta, estando o povo instigado a lutar permanentemente na defesa dessa escola. Ele é o sujeito pensante de todo seu processo de construção, inclusive do processo pedagógico. As escolas itinerantes do Movimento Sem Terra podem ser tomadas como exemplo de uma tentativa de construir uma escola diferente, uma escola em movimento, uma escola que acompanhe o povo em sua luta e que seja viva.

Os tempos da escola do campo visam a contrariar os tempos da escola existente. É preciso organizá-la em tempos que perpassem a nova matriz tecnológica de produção agroecológica que vem sendo forjada pelos Movimentos Sociais do Campo. Os estudantes são chamados a compreender o verdadeiro significado do trabalho. Nesse caso, precisam ajudar a pensar o processo de implementação dessa nova matriz. Por exemplo, no caso das escolas itinerantes, o ano letivo não é de março a dezembro, mas organizado tendo como base os tempos da produção e as condições reais do acampamento.

Assim, a escola do campo visa a ter diferentes espaços de estudo para a apropriação do conhecimento, como sala de aulas que atendam aos propósitos das diferentes áreas do conhecimento, biblioteca, laboratório de informática, jardim, horta, pomar, sala-cinema e outros espaços que possibilitem pensar e sentir as diferentes manifestações culturais do campo e do Brasil, bem como da América Latina.

Quanto ao plano pedagógico, a organização do trabalho se dá através dos temas geradores ou complexos temáticos. Eles possibilitam ter como base da produção do conhecimento a materialidade da vida. Ao assumir essa organização, a escola deixa de se preocupar pura e simplesmente com os conteúdos voltados para a formação cognitiva. Ela assume sua inserção na comunidade e discute questões não mais de forma abstrata, mas no real, o que possibilita pensar a vida, a situação existente e as possibilidades de mudá-la, além, é claro, de orientar para a necessária intervenção que possibilite isso acontecer.

A auto-organização dos estudantes é pensada como fio condutor da formação e gestão da escola do campo. É assumir na concretude o que se defende sobre "ser sujeito do processo". Ninguém se faz sujeito se não "põe a mão na massa". E jamais alguém se torna sujeito esperando ou aceitando que os outros façam por ele. Tornamo-nos sujeitos na ação.

A estrutura orgânica da escola está apoiada nos núcleos de base e na formação de coletivos ou equipes. Através disso, é possível levar nossos estudantes e professores a compreenderem que há momentos de coordenar e outros de serem coordenados, entendendo a importância de propor, avaliar e tomar decisões coletivas sobre o processo.

A avaliação também precisa ir constituindo-se como diferente. Ela é de responsabilidade do coletivo e abrange diferentes instrumentos. A nota e a prova, nos moldes tradicionais, passam a não existir, pois é sabido como esses instrumentos têm a capacidade de fazer com que as pessoas se sintam diminuídas. O rigor no desenvolvimento e no cumprimento de metas é algo sério, pois ensina os educandos a serem responsáveis, mas a avaliação deve existir de forma coletiva, crítica e registrada num parecer descritivo.

Por isso, dizemos que a materialidade de uma proposta diferente de educação e de escola do campo só é possível com comprometimento, com luta e com construção coletiva em todas suas dimensões.

3 – O Processo de ensino-aprendizagem na relação com a cultura camponesa em três escolas do sul do país

A valorização da cultura camponesa no processo de ensino-aprendizagem é uma das dimensões importantes da Pedagogia Sem Terra. Essa valorização apóia-se no entendimento de que as experiências de vida da comunidade têm repercussões na escola, bem como o que a escola trabalha e desenvolve produz efeitos na comunidade. Assim se compreende a sala de aula Sem Terra: um espaço que possui estreitas ligações com o contexto em que os educandos estão inseridos, mas que, ao mesmo tempo, não fica restrito somente a isso, uma vez que há necessidade de se conhecer o lugar onde se vive, o saber de sua existência, mas também o de se identificar com sua categoria de classe. E isso implica, não só, mas também, o que é trabalhado em sala de aula, a atuação das educadoras e da própria comunidade no processo de ensino-aprendizagem.

Em muitos assentamentos, os educadores não são integrantes do MST, tampouco moram no próprio lugar, não participam da vida orgânica da comunidade, núcleos de base, setores, coordenações, discussões políticas, reuniões, encontros, mobilizações, etc. A não participação implica não conhecerem as lutas do Movimento e, em particular, as concepções de educação que se discutem e se pretende implementar nas escolas de assentamentos.

Um ensino-aprendizagem de qualidade que tenha as marcas da cultura camponesa perpassa o que é desenvolvido em sala de aula. Por isso, esse é um espaço no qual os educandos devem poder expressar sua cultura e sua identidade Sem Terra. Isso é fundamental para sua permanência no assentamento e para que possam contribuir para a luta. Em cada uma das três escolas pesquisadas, constatamos que, de diferentes modos, o trabalho pedagógico de sala de aula levava em conta a cultura camponesa.

Na escola Herdeiros de Paulo Freire, durante o período da pesquisa, a cultura camponesa teve maior visibilidade no tempo aula dedicado à matemática e no tempo trabalho, que ocorria duas vezes por semana. Observaram-se as crianças indo para o espaço da horta, onde capinaram, demarcaram os canteiros, semearam, transplantaram,

limparam as hortaliças e depois colheram alface, rabanete, cenoura, repolho, temperos, rúcula e mostarda, que foram utilizadas como complemento da merenda escolar. Nessas atividades, a cultura camponesa se expressava em diferentes dimensões. Em contraposição ao modo de cultivar hegemônico, marcado pela monocultura, havia uma diversificação na produção.

Na medição do espaço, a prática do mutirão foi implementada, isto é, houve a participação da comunidade acampada nessas atividades diretamente ligadas à escola, em oposição às posturas individualistas que caracterizam a sociedade atual. Diferentemente do difundido como positivo pela mídia – o uso de agrotóxicos como defensivos, adubos, entre outros - não foram utilizados produtos químicos no cultivo das hortaliças. Para evitar o ataque das pragas foram usados biofertilizantes, como a urina bovina, cinzas e calda de fumo. Mais ainda, os biofertilizantes foram produzidos pelo coletivo do acampamento, tendo as crianças participado do processo como observadoras.

No tempo aula dedicado à matemática, houve a problematização do que estava sendo realizado na horta, incluindo conteúdos como as operações de somar, subtrair, multiplicar e dividir, cálculo de medidas lineares e de área e porcentagem. O trabalho pedagógico envolvendo o cálculo de perímetro e área foi desenvolvido em conjunto com a comunidade, de modo que não somente os métodos da "matemática dos livros" se fizeram presentes. O modo camponês de lidar com a medição da terra se tornou um conteúdo escolar, sendo ensinado por acampados que não faziam parte do coletivo de educadores.

Na escola Chico Mendes a cultura camponesa ganhava maior destaque naquelas atividades em que os educandos eram estimulados a desenvolver sua criatividade, como as atividades artísticas e a produção do jornal mensal, que era elaborado também no tempo aula, mimeografado e posteriormente distribuído para todas as 32 famílias assentadas.

Ao observar a elaboração de dois números do jornal, foi constatado que a cultura camponesa era tematizada em artigos, reportagens e notícias. Havia o interesse em pesquisar, com a comunidade, questões da vida do assentamento e do MST que eram importantes naquele momento. Quando foi encaminhado que para a edição seguinte do jornal cada educando deveria escrever uma reportagem, os temas escolhidos tratavam da realidade do assentamento: estradas abandonadas, a festa junina realizada escola, a devastação do meio ambiente pela barragem construída que atingiu o assentamento e a mobilização dos assentados em apoio ao Movimento dos Atingidos por Barragens. No jornal apareceram as descrições do que havia acontecido nessa mobilização, as razões da ajuda aos atingidos e até mesmo o depoimento dos estudantes sobre o que haviam vivenciado.

Foi interessante observar como a elaboração do jornal fazia com que os estudantes se dedicassem de um modo especial no trabalho pedagógico, mostrando maior interesse e entusiasmo que em outras atividades. Como estavam envolvidas questões da comunidade, o trabalho ganhava um maior significado para os educandos. Os próprios estudantes elaboraram as reportagens, entrevistando pessoas da comunidade. A pesquisa para realizar o jornal trouxe conhecimento sobre o que estava acontecendo no Assentamento e na região.

Considerando as especificidade e necessidades locais e regionais, a elaboração do jornal propicia uma reflexão sobre a cultura camponesa, sobre questões ligadas a essa cultura. Por meio do trabalho, os educandos vão percebendo as necessidades comuns da comunidade e, com isso, sentem-se sujeitos do local onde vivem e de sua própria história. O fato de assumirem a responsabilidade na elaboração de um jornal, com notícias pesquisadas e editadas faz com que tomem gosto pela pesquisa e pela escrita, aprendendo a registrar o que está acontecendo, tanto em nível local como regional na conjuntura dos fatos que movimentam a comunidade.

Como parte da pesquisa realizada na escola Chico Mendes também foram observadas aulas de educação artística. Uma dessas aulas, com educandos do 3º ciclo, ocorreu no saguão da escola, envolvendo o trabalho com materiais da natureza recolhidos pela educadora, como cascas, ramos e folhas que já haviam caído das árvores. Diferentemente de outras aulas nas quais o livro didático era seguido mais à risca, nessa houve uma diferença de postura. Mais concentração, todos os educandos envolvidos nas atividades, ajudando-se uns aos outros. Sentiam-se à vontade, mais livres para usarem a criatividade, percebendo os detalhes da natureza e compondo com os materiais desenhos e colagens muito interessantes. O trabalho fez com que desenvolvessem sua sensibilidade estética, ligando com beleza, cultura e natureza.

A pesquisa realizada na escola itinerante Olga Benário, um espaço dirigido com a proposta de educação do MST, mostrou claramente que a cultura camponesa está entrelaçada em todas as vivências da escola e a mística do valor a terra é bem presente. A base de todo o trabalho educativo da escola é o planejamento. Nas entrevistas, observações, registros e pesquisa documental ficou bem evidenciado o lugar importante que o planejamento ocupa. O coletivo de educadores explicou que a preocupação central é o desenvolvimento dos educandos e sua formação ampla e, para isso, tomam como apoio teórico, para ajudá-los a pensar a prática do dia-a-dia, Paulo Freire e os materiais do MST. Assim, o planejamento não está nos livros didáticos, nem em conteúdos quaisquer, mas na própria realidade, que é transformada em temas geradores.

Os temas geradores são assuntos tirados da realidade e que têm como objetivo central gerar novas questões, novas aprendizagens e principalmente a leitura crítica do mundo, bem como a intervenção possível de ser feita. Esses temas, geralmente, surgem de questões-problemas que no momento estão presentes em todas as discussões e espaços, nos diferentes níveis e idades da comunidade. São selecionados pelo coletivo de educadores, a partir de suas possibilidades de gerar muitas aprendizagens. Após a seleção de temas, os educadores se reúnem para elaborar coletivamente o planejamento geral, que usualmente é para dois meses. Nesse momento, definem o objetivo comum e as linhas políticas e pedagógicas gerais. Em seguida, os educadores se organizam em grupos por ciclos (1º e 2º ano), para definir os objetivos específicos, os conteúdos, as possíveis atividades e a metodologia, além dos recursos necessários referentes àquele ciclo, olhando suas especificidades. Depois desse exercício, retornam para o coletivo e socializam o que construíram, colocando-o à disposição dos demais para apreciação, para que façam suas ponderações, acréscimos, sugestões.

Como os educadores contam com um dia na semana destinado ao planejamento por coletivo do ciclo, selecionam por onde vão começar e detalham o plano para a referida semana. Os educadores de cada ano dos ciclos, após esse planejamento mais esmiuçado, fazem o plano diário, sempre com o propósito de reavaliar a aula anterior para daí planejar.

A pesquisa na escola Olga Benário mostrou que o modo de organizar o trabalho pedagógico com temas geradores não só valoriza a cultura camponesa pelos assuntos que são escolhidos para estudo, mas também pela forma como os temas são planejados e desenvolvidos, envolvendo o trabalho cooperado e a participação de toda a comunidade.

Nas três escolas pesquisadas havia a preocupação em ensinar e aprender valorizando a cultura das famílias camponesas, sem jamais esquecer a luta pela terra do MST, tendo em mente que:

> o fato de um dia serem assentados não lhes tira a condição de ser pobre da classe trabalhadora, mas com mais dignidade e se precisar dialogar com o doutor, o delegado, o juiz, possam fazer bem feito e dizer com tranqüilidade que aprendeu na Escola Itinerante a dizer sua própria palavra e escrever nas normas da língua padrão. Portanto, a cultura camponesa, não pode ser tudo o que as crianças devem estudar, mas deve ser associada ao conjunto do processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois no ambiente que convivem e passarão a conviver no futuro deve haver essa relação de reconhecimento do que elas já sabem e o que irão aprender no processo real da sala de aula e em seu convívio social (Pinto, 2006, p.51).

4 – Considerações Finais

As pesquisas realizadas nas três realidades do sul do país, cada uma dentro de suas especificidades, indicam que nos acampamentos a cultura camponesa integra o currículo escolar de modo mais intenso que nos assentamentos. A análise do material de pesquisa nos fez pensar que nos acampamentos a comunidade participa mais diretamente de todo o processo educativo, do conjunto da escola. A escola tem um vínculo com a comunidade mais orgânico que nos assentamentos estudados.

Mesmo sendo a vivência da cultura camponesa muito presente no cotidiano da escola Herdeiros de Paulo Freire, a necessidade de rotatividade dos educadores, para atender a outras demandas do Movimento (como, por exemplo, a continuidade dos estudos ou a participação em frentes de trabalho), dificulta a continuidade e o aprimoramento de um trabalho pedagógico que dê centralidade à cultura camponesa. Já no então "Acampamento 10 de Maio", não havia essa rotatividade. A maioria dos educadores que hoje atua no assentamento já exercia a atividade docente desde a implementação da escola itinerante. Como escreveu Pingas (2007, p. 66).

as práticas pedagógicas forjadas por essa escola têm como base a proposta de educação do MST, garantida no Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante, com o entendimento de que a formação não acontece com um passo de mágica e de que é importante ter um planejamento que busque refletir a concepção de educação assumida pela mesma. Além disso, a materialização desta proposta [...] é o que nos possibilita dizer que a escola diferente, muito discutida no interior dos movimentos sociais, é aquela que não ensina às crianças simplesmente gritar "palavras de ordem". Uma escola diferente é aquela que ao ensinar a ler, ao ensinar a calcular, ao ensinar os conhecimentos historicamente construídos e sistematizados, também ensina a olhar o mundo, pensar o mundo e transformar o mundo.

Como as pesquisas realizadas no Curso Pedagogia da Terra II indicam, essa escola diferente, que incorpora em seus processos de ensino-aprendizagem marcas da cultura camponesa e possibilita novos olhares sobre o mundo, vem sendo materializada, gradativamente, nos acampamentos e assentamentos do Movimento Sem Terra. É essa perspectiva de construir o novo que aponta para as possibilidades de a escola contribuir na viabilização de um projeto de reforma agrária que produza, como proposto no último congresso do MST, "justiça social e soberania popular".

Luiz Paulo de Almeida[54]
Maria Rosenilda Pingas
Paula Elizabete Pinto
Gelsa Knijnik

54 – Luís Paulo, Maria Rosenilda e Paula Elizabeth são graduados no Curso Pedagogia da Terra – Turma Margarida Alves, convênio UERGS/ITERRA. Gelsa Knijnik é professora do programa de Pós-graduação da Unisinos e orientou trabalhos de monografia da turma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Luís Paulo. A escola, a sala de aula e a identidade Sem Terra. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia – ITERRA/UERGS. Veranópolis, 2006. Trabalho orientado pelo Professor Jaime Fogaça.
BOGO, Ademar. O MST e a Cultura. 2 ed. Veranópolis, 2001.
CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e mais do que escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
CARVALHO, Horácio Martins de. O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petropolis: Vozes, 2005.
CASTELLS, Manuel. O poder da Identidade. 2. ed.,São Paulo: Paz e Terra, 1999.
FREIRE Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José. (Org.). Etnomatemática, currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo. (Org.); CALDART, Roseli Salete (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, n.4.
MST. Dossiê - MST Escola: Documentos e Estudos 1990 – 2001. Caderno de Educação n.13- Edição Especial, 2005. Produção: ITERRA.
PINGAS, Maria Rosenilda. Educação Matemática no cotidiano da Escola Itinerante Olga Benário do Assentamento Celso Furtado e a relação com a cultura camponesa Sem Terra. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia – ITERRA/UERGS: Veranópolis, 2006. Trabalho orientado pela Professora Gelsa Knijnik.
PINTO, Paula Elizabete. A cultura camponesa no processo de ensino-aprendizagem da Escola Itinerante Herdeiros de Paulo Freire. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia – ITERRA/UERGS. Veranópolis, 2006. Trabalho orientado pelo Professor Jaime Fogaça.

Formação de educadores de EJA: possibilidades de formação humana

"Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção na reinvenção, na busca inquieta impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros. Busca esperançosa também. "
(Freire, 2005, p. 66-67)

Buscamos porque temos esperança. Assim, só busca quem acredita e esta crença em nós mesmos, e no outro, se materializa nas relações sociais que estabelecemos. E estas acontecem na invenção e reinvenção de diferentes formas de nos relacionarmos e vivermos, na crença de que é possível, no decorrer da vida humana e, em qualquer momento, no processo de compreensão e leitura do mundo, aprendermos a ler e a escrever a nossa palavra. Por isso, compartilhamos, com Paulo Freire (1988, p. 11-12), a idéia, de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele".

Pressupomos que todos os momentos do processo de vida são oportunidades de aprendizagem, independentemente da faixa etária em que venha a se realizar a leitura e a escrita da palavra. Isso porque compreendemos que a leitura de mundo realiza-se independentemente da leitura da palavra, especialmente em nossa sociedade, que distribui diferentemente as oportunidades aos diferentes sujeitos sociais, de acordo com o acesso ou ausência de acesso aos bens, quer sejam materiais e/ou culturais. Sabemos, também, que o processo de escolarização, oferecido pela sociedade capitalista para o conjunto dos trabalhadores, realiza-se sem a preocupação para com aquilo que Freire chama de leitura da "palavra mundo".

Este preâmbulo explica nosso propósito de realizar um resgate de experiências de leitura/formação que acontecem no interior dos movimentos sociais organizados e comprometidos com um novo projeto de sociedade. Tais experiências são desencadeadas por aqueles aos quais tem sido socialmente negado ou desrespeitado o direito de ler e escrever sua palavra no mundo, do seu mundo. Desse jeito, os movimentos sociais populares vão dando forma às suas propostas pedagógicas, considerando a materialidade já construída pelos seus sujeitos sociais, nas suas condições concretas de existência.

A realidade social é histórica; é produzida no movimento das classes em luta, de modo que há dialeticidade nesse processo; ocorrem aprendizados, produzem-se diálogos entre os sujeitos sociais que, nas suas lutas, fazem história. É nesse processo que a EJA (Educação de Jovens e Adultos) proporciona a realização, ainda que tardia, desse tempo, de ler o mundo através da leitura e da escrita da palavra. Pressupõe, portanto, que estejamos em processo constante de aprender e ensinar. Nessa troca de ensinar, mas também de aprender, porque uma ação não elimina a outra, mas se completam, corporifica-se a práxis, ou seja, a práxis pedagógica, aquela capaz de contribuir na intervenção social por parte dos sujeitos que se empenham em transformar a sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos é apropriada como instrumento pedagógico pelo MST. Visa a aprimorar o conhecimento das letras, não só delas, mas também da compreensão de que há possibilidade de letrar-se em qualquer idade, em qualquer época da vida. Desmitifica, com isso, uma visão estática e socialmente construída de que só é possível aprender em um tempo, em um período pré-determinado da vida e do desenvolvimento humano. Agora, traz à consciência que, em todas as idades e épocas, se aprende e se ensina; que, com sua experiência, o adulto tem muito a ensinar, além de aprender.

O presente trabalho[55] faz uma análise reflexiva de experiências produzidas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nos estados de Santa Catarina e Goiás. Trata-se de experiências de formação de educadores (as) da EJA, as quais estão alicerçadas na concepção de que a instituição dos sujeitos somente se viabiliza referenciada na realidade e no respeito aos conhecimentos, cultura, letramento e suas materialidades específicas e singulares. O artigo resulta do trabalho monográfico para a conclusão do curso de Pedagogia da Terra II – Turma Margarida Alves, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, em convênio com o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA.

Na pedagogia do MST, bem como na sua compreensão de EJA, está presente a afirmação de que todos, desde as crianças, os jovens e também os adultos, estão em constante e contínua aprendizagem. Freire (2005, p.66) nos diz que esta é uma "busca esperançosa de estabelecimento dos homens com o mundo, do mundo e com os outros" com o ambiente não somente natural, mas principalmente social, em que o outro é essencial para aprender, ensinar e se completar.

Desenvolvemos este trabalho apropriando-nos da concepção pedagógica do MST, com ênfase na concepção de formação humana, que orienta as práticas do Movimento. Também esboçamos um confronto entre a formação que é feita pela escola liberal, própria do modo capitalista de produção e a formação resultante de um processo de educação popular. Na segunda parte do trabalho, fazemos a análise reflexiva das experiências pesquisa-

55 – As pessoas que pesquisaram fazem parte das organizações nas instâncias ou acompanhamento de turmas da EJA. Adriano Borges de Souza, do MST do estado de Santa Catarina, é autor da monografia com o título Formação dos(as) Educadores(as) da EJA Construindo a Educação Libertadora na Reforma Agrária; Claudemir da Conceição Ferreira, do MST do estado de Goiás, é autor da monografia Formação de Educadores(as) da EJA: evasão ou permanência.

das no MST, permeadas, também, por nossa história, junto ao movimento social popular, ao qual pertencemos. E, finalmente, além das potencialidades de uma escola forjada no movimento de luta pela terra, evidenciamos, também, os limites encontrados no processo formativo dos (as) educadores (as), realizando uma análise sobre a evasão e rotatividade desses educadores no MST.

Atentaremos, prioritariamente, para a formação, oferecida através da EJA, aos educadores e educadoras e estaremos apoiados no entendimento de Freire (1987) de que os educadores humanistas, ou revolucionários autênticos,são aqueles em que a incidência da ação se dá na realidade a ser transformada por eles e elas, junto com outros homens e outras mulheres. Essa é, para nós, a visão da educação popular e humanista, que se edifica no propósito da instituição dos sujeitos, na busca permanente da consciência/reconhecimento do outro, como ser integral e não parcial.

1 – Concepção de formação no MST

Um dos objetivos da educação, para o MST, é possibilitar o acesso dos trabalhadores e trabalhadoras a uma educação universal e de qualidade. Para isso, foi preciso construir coletivamente, pelos próprios sujeitos envolvidos, enraizados no movimento cotidiano de suas vivências, o projeto educativo/formativo. Nessa perspectiva:

> a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Arroyo, 2000, p. 68).

A formação humana não se realiza apenas no espaço escolar, mas permanente e continuamente em todos os processos de vivência/existência dos homens e mulheres em relação com o mundo, com eles e entre eles. É por acreditar nesse preceito que os movimentos sociais populares recriam e alargam suas práticas formativas/educativas para além dos espaços da sala de aula. Por essa razão, os cursos de formação de educadores e educadoras da EJA, do MST, são organizados com o intuito de auxiliar as práticas desses (as) educadores (as). Nesses cursos, com responsabilidade de seu papel social, o (a) educador (a) vai contribuindo com o que já aprendeu; ao mesmo tempo, constrói respostas para o quotidiano das salas de aula, significando/ressignificando métodos no dia-a-dia do fazer pedagógico (Ferreira, 2006).

A concepção defendida pelo MST pretende a formação e o desenvolvimento contínuo do sujeito, em todas as dimensões humanas, sociais e culturais. Nessa compreensão estão fundamentados e engajados os métodos de trabalho e organização do Movimento que pretende o sempre e constante aprimoramento dessa formação integral. É claro que se parte da atenção àquelas necessidades/prioridades particulares para ir edificando a utopia, ou seja, aquela que possibilita o emergir de um "novo homem e de uma nova mulher". A construção desses novos jeitos de ser implica a formação humana de sujeitos, em contraponto a mercantilização de indivíduos. Portanto, demanda um processo permanente de ação-reflexão-ação das práticas cotidianas dos sujeitos. Essa historicidade dos sujeitos que buscamos manter sempre viva, reafirmando-a em nossas práticas, é referência de partida e também de chegada, através da qual vamos construindo nossas identidades de sujeitos sociais. Como disse Chauí (1991, p. 73), "a história não é o desenvolvimento das idéias, mas das forças produtivas".

A partir dessa concepção, o MST acredita estar palmilhando o caminho da transformação social. Para isso, os cursos de formação assumem a dimensão de uma ferramenta importante e necessária à conscientização e à elevação do nível de consciência social (Ferreira, 2007). E essa consciência, segundo Arroyo (2000, p. 203), desempenha um papel central na formação dos sujeitos, das classes, dos grupos sociais, ou seja, um papel central na história social, nas condutas, na história do avanço dos direitos. É que, para o autor, e o MST, a "consciência tem que ser educada". Essa consciência que, a cada dia se busca na luta contra o "arquivamento" do qual nos fala Freire (2005), impõe-se como um todo, alicerçada nas bases firmes do povo, massa e gente que sabe comandar e ser comandada, onde ideologicamente reflete e faz consistente essa transformação social.

A sociedade capitalista em que vivemos não permite a discussão dos problemas sociais, pois, discuti-los significa questioná-la, e questioná-la significa conhecê-la, e conhecendo-a descobre-se que esta sociedade se funda na relação opressor e oprimido, expropriador e expropriado, dominante e dominado; daí compreende-se que o próprio sistema se fecha para a resolução dos problemas vivenciados pelos sujeitos sociais trabalhadores, porque no próprio sistema está a raiz dos problemas. Dessa forma é que as políticas sociais se fazem necessárias e são acenadas como as alternativas possíveis e viáveis para resolução dos problemas denunciados e enfrentados pelas classes populares. Mas o que acontece é que essas políticas públicas são pensadas e definidas a partir de soluções de interesse de quem as propõem. Conseqüentemente, não acontecem concreta e satisfatoriamente para o povo.

A EJA, pode-se dizer, é um exemplo de política social apropriada pelos movimentos sociais do campo, comprometidos com a construção de um novo projeto social de desenvolvimento e de organização da sociedade. Esse projeto supõe a ruptura com o atual modelo que oprime e flagela seus trabalhadores, desumanizando-os. Isso porque, "do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político" (Freire, 2005, p. 23). A política social do governo federal, que propõe a alfabetização para jovens e adultos, já vem esvaziada de seu componente político, pois, do ponto de vista da classe que detém o poder econômico, social e político no Brasil, inexiste a preocupação para com a ampliação do acesso à cultura socialmente construída, para o conjunto dos trabalhadores.

A sociedade capitalista se define na expropriação/exploração/dominação crescentes. Portanto, uma política social que deixasse de contribuir para a perpetuação dessa situação, acreditamos, não se instituiria. Embora as ações dos governos sejam acenadas à sociedade como "plenas de boas intenções", concretamente procuram impor-se de forma a

cumprir seus objetivos velados, que são os de apaziguar os ânimos sociais, dissipando tensões e conflitos, de forma que assegurem o controle das manifestações das classes populares. Estas intencionalidades são apontadas pelos movimentos sociais do campo, na ressignificação do projeto educativo de alfabetização/formação.

Neste sentido, está a tomada de consciência de que nem tudo está perdido ou passado da hora. O imperativo é arregaçar as mangas e buscar a leitura deste mundo que se nos apresenta para reeducarmo-nos e reeducar, em conjunto com os trabalhadores. É fazer uma educação transformadora, fundada na capacidade de dialogar que, segundo Freire, é “uma condição fundamental para a real humanização” (Freire, 2005, p. 156). Essa humanização só se realiza nas relações uns com os outros, dos homens e mulheres, indo uns ao encontro de outros, com uma visão de mundo, mas, sobretudo, com uma ação responsável para a construção de um mundo, fraterno, de justiça e com partilhas. É nessa práxis que educadores e educandos aprendem a construção de um novo mundo. Para Freire “aprenderão tanto no diálogo quanto no poder”. Nesse dinamismo de aprender e ensinar, um se completando no outro, sem neutralizar a materialidade existencial dos sujeitos envolvidos, reeducam-se na busca de tornarem-se aprendentes e ensinadores, educadores e educandos.

O MST acredita que é possível transformar/transformando-se, por isso o educativo/formativo é concebido como processo ininterrupto, permanente e amplo que desconstrói o paradigma da “educação bancária”, para o qual uns apenas ensinam e outros apenas aprendem, em uma sala de aula, e no período da vida socialmente destinado para tanto. Há nisso uma convicção de que o diálogo é possível e que se viabiliza, ou não, a partir de nossa postura frente ao mundo e o outro, ou seja, se não amarmos o mundo, se não amarmos a vida e se não nos amarmos uns aos outros, o diálogo não se objetiva. Freire reforça a necessidade do diálogo ao afirmar que “esse homem diálogo, que é critico, que sabe, e sabe que o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado” (Freire, 2005, p.92).

Alimentados por essa convicção, os movimentos sociais do campo buscam, gradativamente, em conjunto, forjar essa formação dialógica, sabedores de que esta é uma importante ferramenta para que educadores não sejam reduzidos a meros “educadores, mas sejam também militantes sociais” para a construção do projeto social popular.

A formação integral e não parcial brota da invenção e reinvenção do que Freire fala, de que esta é uma busca permanente que os homens fazem no mundo e com os outros (Freire, 2005). O MST, particularmente, tem clareza de que isso não é imediato, é um processo, um objetivo buscado coletivamente, nesse entrelaçamento de idéias, opiniões, projetos, conceitos e valores humanistas. Ademais, essa clareza é também perceptível aos educadores, de que isso ideologicamente vem ao encontro do nosso projeto social de transformação, cotidianamente, de dose em dose, como se fosse a conta-gotas e vai ajudando a elevar o nível de consciência, de si, do conjunto de educandos e daqueles com os quais vivem e convivem, suas famílias.

Os movimentos sociais pensam essa formação implícita no objetivo que leva “o povo” a descobrir-se sujeito do processo e um ser coletivo de consciência critica; ao mesmo tempo em que constrói sua visão de mundo ocorre a constituição de outros sujeitos. Melhor dizendo, é o partilhar de um projeto que se opõe ao da sociedade capitalista, a qual, ininterruptamente, investe contra os movimentos sociais e seu projeto de sociedade, com o firme propósito de destruí-los. Para isso, utiliza mecanismos, na sua maior parte sutis, para desqualificar, ridicularizar e exterminar a possibilidade que os movimentos sociais apontam para uma nova e possível edificação social. Daí que a concepção de formação tratada aqui implica fazer práticas de educação diferentes das que são feitas no atual sistema de educação, que atende aos interesses do capital.

Para os movimentos sociais do campo, construir uma educação diferente acarreta reconstruir o que já existe. Consideram a educação como um ponto de partida e condição para a tomada de consciência, de modo a criar as possibilidades necessárias para fazer o diferente. Então, não basta que as pessoas se tornem sujeitos, precisam ser sujeitos coletivos do processo histórico, críticos do seu próprio processo de formação.

Educador crítico é aquele que vai tomando consciência do mundo a partir da realidade; estudando-a, dela vai se apropriando, referenciado nos problemas que se apresentam; desse modo, apodera-se desta realidade na perspectiva de modificá-la. Desencadeia um processo permanente de construção de novos conhecimentos na medida em que vai transformando-a e se transformado, fazendo emergir novos valores sociais e morais. “Portanto, pensar a prática é uma das formas de modificar a teoria e aprimorar a prática. Daí resulta que todo o trabalho de formação não pode deixar de realizar um trabalho, de reflexão da prática” (Barreto; Carlos, 1990, p. 60).

No projeto de educação do capitalismo, tudo vira mercadoria, desde o conhecimento que precisa ser adquirido para competir por uma vaga no disputado mercado de trabalho. “Toda a nossa cultura se baseia no apetite da compra, na idéia de uma troca mutuamente favorável [...] a felicidade do homem moderno [...] consiste em comprar tudo quanto se esteja em condições de comprar” (Fromm, s.d, p. 21). O lucro e a competitividade permeiam a entrada, a saída e a prática da mão-de-obra que qualifica, em conformidade com os interesses do sistema vigente, no qual “o capital comanda o trabalho; as coisas acumuladas, que são mortas, têm valor superior ao trabalho, às forças humanas, àquilo que é vivo” (Fromm s.d, p. 114). Conseqüentemente, inexistem políticas públicas que sustentem uma educação de qualidade e de direito universal; os currículos são propostos em proveito das empresas, inclusive as transnacionais, que visam lucros com a exploração da mercadoria ensino. Com isso o ser humano passa a ser visto como mais um componente importante da produção da mais-valia.

Na proposta educativa do capital, os educandos e educadores vão sendo “armazenados”, nessa visão da educação, porque sem recriar e recriar-se não se transformarão nem transformarão a realidade. Sendo essa educação um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, nela não estão implícitas a superação e a reinvenção que trazem o novo (Freire, 2005, p.66). Podem até inventar novas tecnologias de ponta,

contudo, o ser humano continuará a ser visto apenas como mão-de-obra, capital humano. Como diz Chauí (1991), sendo um capital humano, capital esse que para o capitalismo é descartável, pode-se até tentar reciclar, mas desde que não dê prejuízos, até porque há muitos desempregados disponíveis para serem sugados e explorados. Temos consciência de que estamos lutando contra um monstruoso e complexo império; não sabemos onde é sua morada fixa, porque está em todos os lugares e cada vez de roupagem nova, de cara nova para buscar suas "presas".

2 – Análise reflexiva das experiências pesquisadas no MST

Sabemos que a educação "bancária"[56] é a educação que nasce da sociedade do/para o capital; ela estigmatiza, rotulando os seres humanos como se fossem mercadoria para o mercado de trabalho. Esse sistema se utiliza de artifícios, sempre novos e sutis, para permanecer dominante. Sem titubear, os sujeitos que representam o capital dispõem da guerra, da fome, da miséria como mecanismos de dominação e controle social, para se manterem dominando. A educação proposta pelo sistema, sob esse ponto de vista, vem sedimentar e naturalizar as desigualdades produzidas socialmente, e o faz à medida que não coloca no centro do processo educativo os sujeitos sociais e sua realidade.

As pesquisas que realizamos, junto ao MST, trazem como resposta o contraposto que pretende avançar na formação de educadores da EJA, propondo desconstruir aquela educação legitimadora das desigualdades, materializando-se um espaço de afirmação das diferenças e da construção de identidades. Essa não se constitui em uma tarefa fácil nem simples, ou seja, produzir conhecimento à contramarcha da lógica sob a qual a sociedade capitalista se edifica, acentua-se ainda mais em se tratando de camponeses[57].

A EJA, apropriada e reinventada pelo MST, tem representado um importante mecanismo para os movimentos sociais, pois no seu interior forma-se, alfabetiza-se e pesquisa-se, com a intencionalidade de erradicar o analfabetismo, tentar aproveitar o tempo que ficou no tempo, e fazê-lo para alfabetizar além das letras e dos números. Com criticidade, visão de mundo e respeito às subjetividades, convictos de que "sempre é tempo de aprender e de ensinar [...]" (MST, 2004).

As pesquisas nasceram com a pretensão de responder às problemáticas da organização e desenvolvimento dos processos educativos no MST e se constituem em valiosa contribuição para refletir e avaliar o educativo que se desencadeia e se concretiza no Movimento, ou seja, servem para apreender conhecimentos que se processam em linhas apagadas, em folhas marcadas pela fumaça do candeeiro, ou à luz de vela ou de lampião. Os sujeitos pesquisados, de nossa organização, são pessoas que estão no dia-a-dia alfabetizando, alfabetizando-se, ensinando e também aprendendo. A pesquisa foi um tempo de afloramento de sentimentos diversos e contraditórios, em que apareceram o desânimo, a falta

56 – Ver Freire, 2005.

57 – Camponês, para o MST, refere-se aos sujeitos que vivem no campo e produzem alimentos para o seu sustento e vendem uma parte de sua produção a fim de obter produtos e serviços que não produz, apoiado essencialmente na força de trabalho e na divisão familiar do trabalho.

de incentivos, até mesmo a vontade de desistir, mas também o irromper do sentimento de pertença, da necessidade que produz a insistência/perseverança; estes se fizeram imperativos e, nos barracos de lona preta escaldante, fez-se a sua construção e sistematização.

Pesquisar a EJA, tendo por sujeitos os educadores e educandos, foi muito importante para conhecermos as adversidades com que os mesmos convivem, no cotidiano de seus fazeres educativos. A formação de educadores da EJA em Goiás só acontecia quando eram liberados os recursos do Programa do Brasil Alfabetizado[58] e isso tem acarretado conseqüências negativas e imediatas na formação dos educadores, prejudicando a realização dos encontros bimestrais, por falta de recursos econômicos. Essa formação era/é feita por membros da organização do Setor de Educação, do MST, discutindo as linhas práticas da organização, as linhas políticas e seu surgimento, as linhas centrais do setor, o planejamento, a organicidade das salas, dos educandos, os conteúdos específicos e a organização dos coletivos regionais para ajudar na busca e produção de materiais, pois o Programa não dispõem de recursos para essa finalidade.

A pesquisa da formação de educadores no Estado de Goiás, Acampamento Vilmar de Castro, situado no município de Montes Claros, deteve-se na análise da problemática da evasão ou permanência dos educadores, após os cursos de formação. Vale lembrar que esses educadores se evadem devido a uma série de problemas e limites que serão enumerados mais adiante.

No estado de Santa Catarina, a pesquisa foi realizada sobre a experiência de formação de educadores da EJA, na parceria entre o MST e Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, nos convênios do Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária – PRONERA. Quis se saber, com esta pesquisa, como está sendo realizado o processo de formação de educadores (as) da EJA pelo MST e UFSC e quais as suas contribuições para o avanço da Educação de Jovens e Adultos no Campo. A pesquisa teve como intencionalidade compreender e analisar a proposta pedagógica de formação e perceber como ela se articula nas necessidades de formação dos sujeitos envolvidos.

Ambas as pesquisas aconteceram nos acampamentos do MST. Na primeira, como anteriormente afirmado, a intencionalidade foi a de captar a problemática que envolve a desistência dos (as) educadores (as), de sua atuação em sala de aula. Foi possível perceber a incidência de elementos que explicam a evasão e a desistência, tais como a falta de planejamento, o pouco estudo dos participantes, o desenvolvimento, ou não, do sentimento de pertença ao Movimento e as dificuldades para a conquista de novos assentamentos que gerariam novos ambientes de trabalho. Tais problemas têm contribuído para o desestímulo de educadores e abandono do fazer docente. Os problemas se acentuam porque os educadores desistem no meio do processo de formação, quando não dão continuidade à participação nos cursos de capacitação, uma vez que um curso é continuidade do outro.

Essa pesquisa teve esse papel principal, captar e entender essa realidade que se apresenta problemática. Desta forma, percebeu-se que, embora haja interesse e preocupação

58 – Esse programa não visa à certificação e sua intencionalidade é só a alfabetização dos assentados.

por parte do Movimento para com a formação de educadores de EJA, esta não se constitui uma prioridade de consenso, entre as lideranças. Isso afeta o fazer pedagógico e também o político dos educadores no interior do Movimento, produzindo desestímulo e desinteresse pela atividade docente.

Há necessidade de potencializar o processo de diagnóstico das dificuldades dos(as) educadores(as) e de, a partir desse diagnóstico, tentar construir um programa que atenda e acompanhe todo o processo formativo/educativo, ou seja, que estimule a conscientização, os valores e conceitos que auxiliem a construir essa "coisa diferente" que perseguimos. A análise dos problemas, os quais são enfrentados por aqueles que se encarregam do processo educativo/formativo sistematizado, tem evidenciado que, diante da premência de outras necessidades, também vitais para o Movimento, priorizam-se outras tarefas e não essa do Setor de Educação. Por essa razão, em geral, as discussões não vão a fundo, permanecem na superfície das questões e ficam na dependência de quem tem disponibilidade ou mesmo de quem entende que, de certa forma, pode ser beneficiado[59].

A experiência de Santa Catarina já tem uma caminhada diferente. Neste estado o MST tem conseguido grandes avanços na formação pedagógica dos educadores. A formação dos docentes dos projetos está articulada de forma que dê conta de atender as mais variadas demandas dos educadores em suas práticas pedagógicas. A formação respeita as orientações do PRONERA e dos princípios filosóficos e pedagógicos do MST. As teorias que orientam a formação são as que discutem a educação como uma ferramenta para a libertação da classe trabalhadora na perspectiva da transformação social. A principal ferramenta de leitura das carências de formação emerge do acompanhamento permanente, das visitas de acompanhamento pedagógico, do acompanhamento do coletivo do projeto formado por educadores/coordenadores do MST e UFSC, e os próprios momentos de auto-avaliação, de avaliações coletivas e individuais.

> Como o desafio é construir com os educadores (as) uma educação que amplie a capacidade de leitura de mundo para os próprios e dos educandos (as), libertadora, não poderia partir da lógica que tudo está dado e é só executar, pois entendemos que formação não se dá de uma hora para a outra, é um processo, e se é um processo não pode ser estático, pronto (Souza, 2007, p. 27).

A formação tem seu embasamento na diversidade cultural, a partir de elementos da realidade vivida no campo e de elementos decorrentes das necessidades na prática docente, como afirma o mesmo autor:

> Por este motivo que a capacitação é uma ferramenta importante para o processo de formação dos educadores do EJA. Nesta experiência ela é

59 – Ferreira, 2006, p. 77.

> pensada a partir de elementos trazidos pela vivência das práticas educativas e sociais dos educadores (as), isto se confirma com fala da educadora que trabalha educação matemática quando me diz o seguinte na entrevista, eu trabalho a matemática da vida trazida pelos educadores (as) e pelo que vem das visitas que os bolsistas e coordenadores percebem das turmas, eu já trabalhei com eles cálculos de área, perímetro, cubagem de madeira,... esta é base para eu trabalhar as quatro operações, nunca ensinei uma metodologia de como ensinar matemática sem levar em conta a vida dos alunos e professores (Souza, 2007, p. 27).

Os momentos de grande potencial, na formação dos sujeitos em formação, têm sido seu envolvimento com a comunidade, sua prática docente, os encontros de capacitação e acompanhamento periódico às práticas nas turmas, ou seja, de mês em mês, sendo que cada um destes momentos tem suas potencialidades de capacitação política e pedagógica.

3 – Limites encontrados na formação dos(as) educadores(as) do campo

Este item vai discutir os limites encontrados na formação continuada dos educadores (as) do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Contribui, também, para o estudo e debate nos cursos de formação, colaborando com as reflexões sobre as problemáticas inerentes à formação continuada dos educadores.

O processo de formação de educadores nas experiências pesquisadas tem-se mostrado como um processo contraditório. Especifico de cada uma das realidades estudadas, seus avanços e retrocessos dizem respeito ao nível de inserção dos sujeitos sociais constitutivos de cada uma dessas realidades.

Entendemos que há uma grande preocupação, por parte do Movimento, no sentido de formar/capacitar educadores que dêem conta de realizar uma educação popular. Por isso, a metodologia utilizada nas formações fundamenta-se principalmente na teoria de Freire. Objetiva elevar o nível de consciência dos educadores (as), pois são eles importantes formadores de opinião junto à base, ou seja, nos estudos com os educandos (as). Como disse Arroyo (2000, p. 203), "a consciência desempenha um papel central na formação dos sujeitos, das classes, dos grupos sociais, um papel central na história do avanço dos direitos". Seguindo este mesmo raciocínio, Caldart (2004, p. 340) nos diz que "quando a luta social passa a ser educativa, necessariamente se altera o olhar para quem são os sujeitos educadores".

Com certo tempo de lutas, mobilizações e ações contra o modelo atual e seus sustentáculos, como o latifúndio e as multinacionais que continuar explorando a classe trabalhadora, esta classe vai se formando, vai adquirindo consciência de seu papel na construção da nova sociedade, quer dizer, com esse tempo de luta os trabalhadores e trabalhadoras vão se conscientizando; a visão que tinham anteriormente chega a outro patamar. Para Freire (1987, p. 84-85) "a coincidência da modificação das circunstâncias com a mudança da própria atividade humana ou a outra transformação só pode ser compreendida e relacionalmente entendida como práxis revolucionária".

No sistema atual, a “formação” oferecida, àqueles que serão os educadores, dá ênfase ao ensino das técnicas de ensinar. O Movimento tem o entendimento de que a formação vai além do saber fazer, no sentido de ressignificar a educação e os cursos de formação. Pretende e tem como horizonte a formação integral do ser humano, mexendo principalmente com a conscientização, que não é estática, pronta, pois é processo. Essa consciência se realiza de forma gradativa, integral e humana, é, portanto, constituinte na construção dos valores humanistas e socialistas que orientam as ações.

Nas realidades pesquisadas, encontramos diversas dificuldades no desenvolvimento do processo de formação continuada dos educadores que são: a falta de pertença e firmeza política para com a organização, pois a falta de clareza do papel do Movimento, enquanto educador, também atinge diretamente o entendimento da importância da formação para atuar como educador. O interesse econômico também afeta, pois a falta de trabalho faz com que muitos aceitem dar aulas, pensando no retorno econômico, em detrimento do fazer pedagógico. O retorno econômico como motivo e não o processo e o compromisso político-pedagógico para com o Movimento faz com que muitos abandonem o curso ou deixem de reconhecer a importância da formação.

O sentimento de desânimo e ausência de determinação em superar o analfabetismo e dar aulas, além de não ajudar na alfabetização, contagia e desestimula os educandos em relação ao estudo, o que acaba, muitas vezes, acentuando-se pela impossibilidade de um acompanhamento permanente, pelo setor de educação local e lideranças do assentamento ou do acampamento. Essa dificuldade é sentida pelos educadores no cotidiano de suas práticas, por nem sempre disporem de interlocutores para dialogar sobre as dúvidas e os limites do trabalho que ocorrem no seu fazer do dia-a-dia. A persistência da dificuldade cria um sentimento de solidão e de impossibilidade de avanço, levando, muitas vezes, à desistência do processo de formação.

A morosidade nos processos de desapropriação e a falta da conquista de terra para trabalhar explicam, também, a desistência de educadores e educandos. Esta desistência se dá com aqueles que ainda não perceberam que essas conquistas não se realizam imediatamente; que não entenderam que este é um processo lento, desde as políticas de assentamento e de políticas públicas para esses assentamentos. Conseqüentemente, a rotatividade acarreta um sempre reiniciar o processo, dificultando o avanço das reflexões no processo da práxis. Percebemos também a pouca escolaridade trazida por aqueles que se dispõem a serem os educadores, como uma dificuldade para a sua permanência.

Estes são os elementos apreendidos e trazidos por estas pesquisas realizadas neste momento específico da formação de educadores de EJA. Acreditamos que, por ser um processo, portanto, um momento da formação, pesquisas posteriores poderão delinear novos limites, inclusive com a superação destes. Pensamos, também, que a pesquisa traz indicativos para que o Movimento potencialize, ainda mais, a formação de educadores e militantes, buscando coletivamente a superação dos limites aqui apontados e de outros que possam ocorrer.

As pesquisas, tanto a realizada em Goiás quanto à realizada em Santa Catarina, vieram ao encontro também da nossa formação, pois avançamos, o que nos fez enxergar nossas limitações como uma condição necessária para trilhar um novo caminho do setor de educação para a formação de educadores. Aprendemos, também que, por mais dificuldades que tenha havido, conseguimos ter clareza de que o sem-terra tem capacidade de se construir como pesquisador, tendo a pesquisa como uma ferramenta para a permanente avaliação de suas trajetórias.

Adriano Borges de Souza[60]
Claudemir da Conceição Ferreira
Silvana Maria Gritti

60 – Adriano e Claudemir são graduados em Pedagogia e Silvana é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuou como Orientadora de trabalhos monográficos de conclusão do curso de Pedagogia da Terra – Turma Margarida Alves, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, em convênio com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – ITERRA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
MST. Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender. Caderno de Educação n. 11. Veranópolis: ITERRA, dez., 2004.
CALDART, Roseli. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
BARRETO, Vera; CARLOS, José . Formação de Alfabetizares, Alfabetização de Adultos na América Latina. In: Caderno de Educação Popular n. 17. Petrópolis: Vozes, 1990.
CHAUI, Marilena. O que é Ideologia. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
FERREIRA, Claudemir da Conceição. Formação de Educadores(as) da EJA: evasão ou permanência. Veranópolis: Trabalho de Conclusão de Curso, ITERRA: UERGS, 2007. Trabalho orientado pela professora Silvana Maria Gritti.
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1988.
______. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
______.Ação Cultural para a liberdad. 9. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
______.Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Rio de janeiro: Paz e Terra, 2001.
______.Pedagogia do Oprimido. 43. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
______.Educação como Prática da Liberdade. 25. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
FROMM, Erich. A arte de amar. Belo Horizonte: Itatiaia, [s/d]
SOUZA, Adriano Borges. Formação de educadores (as) da EJA: construindo a educação libertadora na Reforma Agrária. Veranópolis: Trabalho de Conclusão de Curso. ITERRA/ UERGS, 2007. Trabalho orientado pelo professor Marcelo de Farias Corrêa Andreatta.

aeiou
1234567890
UNIDADE
DEZENA
CENTENA
MILHAR
13579
24680
etras
04
BASEBALL

Práticas educativas no ensino médio

Este artigo busca aprofundar algumas questões sobre o Ensino Médio, bem como contribuir com as várias discussões que vêm sendo realizadas em vários espaços e, particularmente, nas escolas e nos Movimentos Sociais, visando a trazer para o debate algumas reflexões e alternativas descobertas em nossos Trabalhos de Conclusão de Curso[61].

Sociedade desigual produz cidadania também desigual. Produto e condição da práxis dos sujeitos sociais, a realidade social objetiva reflete as relações sociais próprias da sociedade em que vivemos, que se mostra desigual, contraditória, dada a sua forma de organização do trabalho, da produção, da distribuição, do consumo, e que se expressa também nos saberes, conhecimentos e práticas escolares. Nesta, a educação das classes populares e, particularmente, da educação do campo se manifestam como contradições, pois há sérias dificuldades para o acesso à escolaridade de qualidade e de permanência na Educação Básica.

É neste contexto que o debate sobre o Ensino Médio e o Ensino Profissional, como parte da Educação Básica, ganha força e sentido, como responsabilidade do poder público, que necessita garantir acesso e condições de permanência a todas as pessoas.

Os trabalhos monográficos apresentados como requisito para a conclusão do curso de Pedagogia[62], foram considerados de grande relevância para os Movimentos Sociais[63], como

61 – Curso de Pedagogia realizado na sede do Instituto de Ensino Josué de Castro, no município de Veranópolis – RS, Brasil. As temáticas pesquisadas buscaram produzir um conhecimento sistemático sobre todos os níveis de ensino, como organizações, inerentes às formas existentes ou propostas para o sistema educativo brasileiro. Este artigo agrupa as educandas-pesquisadoras que se dedicaram ao estudo do nível médio de ensino.

62 – 25 de Maio: "Uma Proposta de Ensino Médio em Construção" é o título da pesquisa de Verônica Luiza Roesler e o "Ensino Médio Alternativo: da história da experiência à sua prática" é o título da monografia da Chirlei W. Fischer.

63 – Os Movimentos Sociais, citados neste artigo, são: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST - que luta pela conquista e condições de permanência na terra. O Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA - tem como luta a garantia das condições de permanência no campo.

contribuição para a compreensão da realidade, tendo em vista as discussões que estão sendo realizadas sobre o papel do nível médio de ensino. Nisto situa-se a importância de escrever sobre as experiências, fazendo uma análise das mesmas, e refletindo sobre os pontos considerados relevantes.

Dialogar, trazendo reflexões sobre a importância desse nível de ensino, a luta por uma política pública de ensino médio, a construção do projeto político pedagógico e o protagonismo dos sujeitos envolvidos constitui o propósito deste artigo.

Os locais das pesquisas apresentam aspectos diferenciados, mas neles também encontramos identidades, o que nos permite dizer que naqueles espaços, dentre outros, está o que permite caracterizar as experiências ali desenvolvidas como alternativas. São alternativas porque se distanciam das propostas e práticas de um Ensino Médio que privilegia o ensino estritamente profissional, o que vem sendo denominado como meramente técnico e profissionalizante; porque procuram garantir o acesso e a permanência e porque trabalham a partir de uma concepção de educação que busca formar seres humanos integrais, sabedores de que são sujeitos de direitos e dispostos a lutar por eles.

1 – Contextualizando a polêmica: profissional x médio e profissional

As duas experiências pesquisadas, como veremos adiante, pretendem ser inovadoras e fugir dos "moldes e padrões" tradicionais de Ensino Médio meramente profissionalizante. O objetivo de pesquisá-las é justamente trabalhar com o contexto dos estudantes, olhando para a enorme quantidade de jovens que antes foram excluídos, mas que teriam a possibilidade de participar deste processo e, a partir de suas expectativas, contribuir para pensar as práticas pedagógicas.

Conforme as pesquisas realizadas, as expectativas dos jovens são de continuar os estudos após o Ensino Fundamental, aprofundando alguns conhecimentos e, posteriormente, ingressarem em uma Universidade para terem oportunidade de "saber mais" e de melhores oportunidades de trabalho.

A realidade atual da educação no Brasil, como se sabe, é a de não oferecimento do Ensino Médio para todos. Além disso, em muitos casos, o ensino oferecido não condiz com as expectativas dos sujeitos.

Os jovens do campo têm enfrentado muitas dificuldades para continuar seus estudos, pois não têm muito incentivos e a maioria dos cursos são oferecidos na cidade, deslocados das suas realidades. Os jovens freqüentam cursos, na cidade, por causa das dificuldades em se viver do trabalho no campo. Buscam uma profissão, um trabalho, um lugar, nem sempre o que gostam, mas o que lhes renderá a sobrevivência.

A maioria dos jovens, reproduzindo o que é corrente na sociedade, acredita que somente terão condições de conseguir um trabalho digno se continuarem seus estudos até um nível mais avançado, Ensino Médio e ou Superior.

É tarefa do poder público oferecer o ensino, responder a essa demanda e oferecer a continuidade dos estudos, com uma educação de qualidade. E ainda, o que é mais importante, ela tem que ser pública e gratuita, como direito de todo cidadão.

Trazendo alguns dados da educação do campo, verifica-se índice bem baixo de acesso à escolarização no nível médio, pois se os camponeses desejam estudar, precisam se deslocar até a cidade. Pouco mais de um quinto dos jovens na faixa de 15 a 17 anos estão freqüentando o Ensino Médio[64], o que indica uma forte demanda reprimida.

Esta realidade de exclusão é vista no campo e também em centros urbanos, onde as escolas que possuem este nível de ensino recebem pouco incentivo dos órgãos governamentais. Pode-se dizer que, em termos de política pública para o Ensino Médio, ele é visto apenas como continuidade da produção/reprodução de força de trabalho para as necessidades do capital. É necessário formar sujeitos que apenas trabalhem, mas que não pensem e que não consigam dar-se conta da realidade que os cerca. Não existem políticas públicas que realmente sejam condizentes com a realidade vivida, na maioria dos casos, seja ela urbana ou rural.

Por outro lado, o Ensino Profissional, apresentado como posterior ao Ensino Médio e que teoricamente pretende "qualificar a mão-de-obra" tem mostrado a "inaceitabilidade da idéia de que uma formação geral sólida" seja suficiente para a formação profissional. Pensar o mundo como uma totalidade e o coletivo como possibilidade talvez seja o mais importante e, pode-se perguntar, como "trabalhar de modo flexível e cartesianamente à decomposição e a recomposição do todo" (Chiavatta, 2005), sem acesso a uma formação geral básica?

O Ensino Médio consta, na "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" – LDB (Lei N° 9394/96), como parte da segunda etapa da Educação Básica e, portanto, como um direito de todas as pessoas. Apesar disso, apresenta uma oferta muito precária em todo o país. Historicamente este nível da educação escolar ressente-se da falta de uma política de Estado, ou mesmo de políticas governamentais mais contundentes[65].

Cabe destacar que, em 2004, o Decreto Presidencial Nº 5.154, no Artigo 4º, estabeleceu a articulação da Educação Profissional Técnica, de nível médio, com o Ensino Médio, podendo, dentre outras alternativas, ser oferecida de forma integrada a este. O Decreto levou a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE, a emitir o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e a Resolução nº 1/2005. Conforme o Parecer:

> na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única. A duração do curso, obviamente, deverá ter a sua "carga horária total do curso" ampliada.

A importância da articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio é enfatizada no artigo 13, da Resolução 1/2005, no sentido de considerar os

64 – Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa), 2006.

65 – Documento produzido pelo MST e analisado no Seminário Nacional de Educação Básica de Nível Médio para a Juventude nas Áreas de Reforma Agrária. (Luziânia – GO, 2006).

estudos concluídos no Ensino Médio como "básicos para a obtenção de uma habilitação profissional técnica de nível médio, decorrente da execução de curso de técnico de nível médio realizado nas formas integrada, concomitante ou subseqüente ao Ensino Médio".

Sendo assim, vê-se cada vez mais a necessidade dessa articulação, pois sem a formação geral básica de ensino e a prática profissional o aluno ficaria exposto a um processo de formação educacional superficial. É nesse sentido que as experiências trazidas nos trabalhos monográficos buscam enfatizar a articulação dos dois campos de formação.

2 – Apresentação das experiências

Localizar experiências que permitiram a permanência na vida escolar para os jovens do campo, que buscam integrar o Ensino Médio com o Ensino profissional e que pretenderam ser alternativas, abriu o espaço para a pesquisa sobre duas delas, mostrando que é possível.

Uma das experiências pesquisadas aconteceu no momento da realização desta pesquisa (2005), permitindo que se acompanhasse o processo. O curso implementado foi o de Nível Médio Técnico em Agropecuária Agroecológica, da Escola Agrícola 25 de Maio, localizada em área de Assentamento da Reforma Agrária, no município de Fraiburgo, no Estado de Santa Catarina. A Escola 25 de Maio é considerada uma extensão de uma das escolas do Município. Já, o curso pesquisado é resultante de um convênio entre PRONERA, UFSC e INCRA[66]. Este curso surgiu devido à demanda de atender as expectativas dos filhos e filhas de Assentados da região e, mais tarde, do Estado todo.

O Curso de Nível Médio Técnico em Agroecologia possui uma dinâmica de alternância que divide os tempos em tempo comunidade (TC) e tempo escola (TE). Quando estão em TE os educandos, além de participarem das aulas do nível médio, cujos conteúdos estão articulados em torno do que foi chamado de núcleo comum[67] do Ensino/Nível Médio, participam também das que estão previstas na grade curricular da formação técnica, com caráter voltado à agroecologia. O TC serve para os educandos darem continuidade aos estudos iniciados na escola, fazendo pesquisas da realidade onde se inserem, nos locais de origem, e para construírem práticas pedagógicas que permitem a troca de conhecimento e realizarem experiências práticas do aprendizado construído na escola. Durante esse tempo, os estudantes também têm como atividades a inserção na organização do Movimento Sem Terra, participação na luta pela Reforma Agrária e no desenvolvimento dos acampamentos e assentamentos vinculados ao Movimento Sem Terra (MST).

A outra experiência pesquisada de Ensino Médio foi um projeto experimental que aconteceu no período de 2001 a 2003, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Gottfried Thomas Westerich, no município de Novo Xingu, a qual surgiu como uma alternativa para a população de municípios pequenos, no Rio Grande do Sul.

66 – PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

67 – Dá-se o nome de núcleo comum àquelas disciplinas que estão previstas na grade curricular geral, que integra conhecimentos das áreas das Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da natureza, matemáticas e todas as tecnologias destas três áreas.

A experiência surgiu da necessidade de responder à demanda de acesso ao Ensino Médio. Essa demanda era garantida nos Princípios e Diretrizes da Escola Pública Estadual, em que constava a garantia da educação como direito. Na temática 3, das referidas diretrizes[68], é estimulada a "Proposição de Alternativas que viabilizem o acesso ao Ensino Médio em municípios pequenos e pouco populosos ou em comunidades isoladas com poucos estudantes / difícil acesso." Ao total, 39 escolas do Estado foram contempladas. O Ensino Médio Alternativo[69], experiência pesquisada em 2006/2007, neste momento, não acontece mais[70].

A Escola Gottfried, localizada no município de Novo Xingu, no Estado do Rio Grande do Sul, solicitou à Secretaria Estadual de Educação a modalidade alternativa para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Gottfried Thomas Westerich. Esta foi aprovada pelo Parecer CEEd/RS, nº. 640/2001[71] ficando então com um caráter experimental, com duração prevista de três anos, sendo que passariam por avaliações constantes. Em setembro de 2001 iniciaram as aulas na Escola de Novo Xingu, que permaneceu trabalhando nesta modalidade alternativa até o final de 2003.

3 – Aspectos encontrados nas experiências que caracterizam o Ensino Médio "alternativo"

3.1 Construção do Projeto Político Pedagógico

A escola tem a obrigação de construir o seu projeto político pedagógico e planejar como vai acontecer a implementação deste. Uma escola deve, minimamente, organizar-se de maneira que proporcione a participação e o envolvimento dos sujeitos no processo. Construir propostas metodológicas que tragam presente o cotidiano vivido pela comunidade, em que ela está inserida, a partir de um projeto político pedagógico próprio constitui o conjunto das idéias que envolvem os sujeitos dessa realidade.

Acácia Küenzer (2001) escreve sobre a importante dimensão que pode assumir o projeto político pedagógico (PPP) da escola ao ser construído coletivamente, de modo a possibilitar que se contemplem relações significativas entre o educando e o conhecimento, que o colocam como protagonista na construção de uma nova ordem. Segundo Küenzer é o PPP que reafirma o caráter político do currículo e, ao mesmo tempo, longe de ser uma grade que articula disciplinas e horas, "é o resultado de um projeto intencional de formação humana orientado para uma utopia", capaz de articular todos os esforços da comunidade escolar neste processo de busca. Afirma, ainda, Küenzer:

68 – Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação. Princípios e diretrizes para a educação estadual, 2000.
69 – Rio Grande do Sul. Projeto Alternativo de Ensino Médio, 2002. Este documento fez parte da política de governo da Aliança Popular para o Estado.
70 – Com a alteração das políticas públicas decorrentes da mudança do governo, em 2003, nenhuma das escolas alternativas permaneceu em funcionamento naquele formato.
71 – Conforme Projeto Alternativo de Ensino Médio, 2002.

> Para que essa articulação ocorra, de modo a promover a convergência de esforços para a mesma intenção, é preciso que haja, em primeiro lugar, consenso da comunidade escolar sobre o conteúdo do projeto político-pedagógico, o que somente poderá ser obtido através de um amplo e aprofundado debate, cujo resultado seja o estabelecimento de acordos sobre os pontos essenciais, mantendo-se as divergências no limite salutar e necessário do debate, enquanto parte do processo de avanço nos níveis teórico, metodológico e político (Küenzer, 2001, p. 68-69).

Essas reflexões devem ser feitas e, por isso, precisar a intencionalidade do ensino e o tipo de formação a ser realizada é absolutamente necessário. Sabe-se que, em muitos casos, as propostas pedagógicas são bem elaboradas, mas ficam somente no papel e nas gavetas de secretarias, justamente por não se apoiarem na construção coletiva e por não estarem de acordo com a realidade. É preciso fazer o novo, levar as propostas inovadoras à prática. As escolas têm, sim, autonomia para fazer o seu Projeto Político Pedagógico e para construir uma educação que atenda às suas necessidades. Acácia Kuenzer também escreve:

> Dessa forma, cabe a escola a elaboração de um projeto político pedagógico, com base num amplo e aprofundado processo de diagnóstico, análise e proposição de alternativas, cuja elaboração demanda da participação efetiva de todos os envolvidos: comunidades, pais, alunos e professores. Esse processo deverá contemplar as características da região, as demandas da comunidade em que a escola está inserida, as características e necessidades do alunado, a capacidade da escola no que diz respeito a recursos humanos, equipamentos, espaço físico e possibilidades de articulações interinstitucionais que permitam ofertas diversificadas e de melhor qualidade (Küenzer, 2001, p. 15-39).

O Ensino Médio deve ter seu projeto político pedagógico construído pela escola para poder atender às diferentes especificidades dos jovens, que também são diferentes na cultura e na sua condição econômica, conforme as comunidades em que vivem. Mas deve ser unificado no que diz respeito ao compromisso com a educação de qualidade, igualdade dos direitos humanos, construção do conhecimento e intencionalidade na concretização da formação humana, isto quer dizer que uma proposta de ensino não pode estar deslocada ou dissociada dos seus sujeitos.

Um educando de Ensino Médio precisa, além, de dominar conteúdos, interagir com os conhecimentos adquiridos e, a partir disso, buscar formas críticas e criativas de interferir na vida social a fim de modificar a sua existência; ser o responsável pela sua formação, para assim adquirir uma visão crítica de mundo, que se articule com as diferentes dimensões da vida humana. A visão crítica e criativa de mundo

surge a partir de uma base de compreensão teórico-prático das ciências que permitam entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, na natureza e as diferentes dimensões da vida humana[72].

Trabalhar os conhecimentos na perspectiva apontada é a fusão necessária. Relacionar a realidade à construção do conhecimento significa o educando estabelecer relações possíveis, concretas; ou seja, se é no campo que ele vive, precisa compreender a realidade do campo e saber quais as influências e relações que esse espaço estabelece com os demais espaços sociais, econômicos, políticos e culturais que existem no conjunto da sociedade e no território político.

Tivemos a oportunidade de vivenciar e analisar duas experiências de Ensino Médio que, em suas propostas, traziam discussões em relação à modalidade alternativa. A experiência de Ensino Médio Alternativo veio justamente para garantir o acesso de todos ao Ensino Médio, que está assegurado por lei. Estas experiências são únicas. Foram criadas para forjar o novo e totalmente construídas pelos sujeitos envolvidos.

O Ensino Médio Alternativo surgiu de uma discussão coletiva acerca da importância de oferecer aos estudantes a oportunidade de continuarem seus estudos, após a conclusão do Ensino Fundamental, ou mesmo até para os educandos não precisarem sair de suas localidades para cursarem esse nível de ensino. Com uma proposta nova, então, tudo precisava ser pensado, criado e executado.

Iniciou-se um processo de discussão coletiva do Projeto Alternativo de Ensino Médio. Foram convocadas as escolas estaduais, os educadores, os educandos, os pais e a comunidade escolar. Vários encontros aconteceram, e isso mostrou a possibilidade de realmente acontecer aparticipação dos vários sujeitos envolvidos. Trouxe o protagonismo dos educandos para a construção da identidade do projeto ligado à educação do campo. O protagonismo é fundamental em uma escola e num processo educativo. A participação dos sujeitos que estão envolvidos é o que de mais real existe na escola. O envolvimento dos sujeitos deve ser um mecanismo para a própria construção e condução do processo por parte daqueles que realmente o vivenciam.

Do mesmo modo a experiência que está acontecendo no Estado de Santa Catarina surgiu de uma necessidade concreta de implementação do Nível Médio, na Escola Agrícola 25 de Maio, que só atendia o Fundamental. Houve uma discussão da comunidade para que tal processo se realizasse. Como ela está localizada numa área de Assentamento da Reforma Agrária, a comunidade Assentada mobilizou-se. Foram realizadas muitas reuniões entre os Setores de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Na observação desse processo, percebe-se a relevância de uma escola que

72 – Documento produzido pelo MST e analisado no Seminário Nacional de Educação Básica de Nível Médio para a Juventude nas Áreas de Reforma Agrária. (Luziânia – GO, 2006).

assume, em conjunto com todos os sujeitos envolvidos, o processo de organização da proposta e a sua implementação. Essa construção implica o levantamento de idéias que subsidiam a formulação do Projeto Político Pedagógico. Aí reside a importância do Projeto. Com ele, as escolas sabiam o que queriam, para que o queriam e como caminhar. A continuidade da participação, nas duas experiências, possibilitou a correção permanente dos rumos do processo educativo.

3.2 Participação e protagonismo dos sujeitos

A escola deve sempre viabilizar espaços de participação aos educandos. A estes cabe contribuir na condução do processo de concepção, organização e implementação das modalidades ou níveis de ensino que os envolve. Tanto no envolvimento com a organização, quanto na coordenação de atividades e nos debates que a escola proporciona, o papel dos educandos deve estar centrado na participação que deve ser compreendida em sentido amplo: formulação, implementação e vigilância. Sentir-se parte da totalidade, isto é, da escola: nos trabalhos em sala de aula, na condução das questões pedagógicas da escola, do administrativo e no envolvimento com as instâncias internas, como direção e coordenações, e externas, como as relações com o Estado e as políticas públicas.

Isso não é uma tarefa fácil, porque ao mesmo tempo em que o jovem exige o seu espaço, ele reluta em assumir responsabilidades, o que também se deve à condição a que ele já foi submetido durante a sua existência. Potencializar ao máximo a participação dos jovens é uma estratégia que sempre deve estar presente nesse ambiente educativo. Ao sentir-se parte de um processo, o jovem se envolve e o assume como parte de sua vida. Torna-se importante e vai buscar sempre melhorar a sua condição.

É necessário, então, que a escola crie esses espaços e os acolha numa perspectiva de visualizar o jovem como um futuro educador, independentemente de estar ou não em uma sala de aula, ele poderá conduzir processos de formação que possibilitem a ampliação do ciclo construtivo do conhecimento.

As experiências mostraram que num projeto alternativo a participação e o protagonismo dos jovens deve ser diferente do que acontece na maioria das escolas. O que se faz hoje, na maioria delas, é tratá-los como aprendizes, não como sujeitos críticos e participativos no conjunto de ações que a escola realiza. O jovem é um sujeito muito criativo, com muitas idéias e só precisa de um espaço para que suas qualidades sejam potencializadas. Por isso é importante que se aproximem o conhecimento, o processo pedagógico da escola e a realidade social. Nesse sentido, a interação entre ensino e práticas ganha sentido no conjunto da formação humana.

E esse é um grande papel do Ensino Médio: canalizar toda essa força da juventude e dos sujeitos que dele se envolvem para construir propriamente os espaços que os sujeitos do processo escolar querem para eles. Segundo Acácia Küenzer: “que a novidade em termos de finalidade, não só para o Ensino Médio, mas para

todos os níveis de ensino, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta" (Kuenzer, 2001, p. 39). Isso é o protagonismo, é conhecer o espaço em que estamos vivendo e, a partir daí, trabalhar os desejos e a vontade de expor o que estamos sentindo; construir; fazer história.

Em se tratando de sujeitos envolvidos nos processos de educação, já mencionamos o protagonismo dos jovens que, nas duas experiências de Ensino Médio, tiveram uma atuação bastante significativa, mas é importante dizer também que, nestas experiências, houve um importante movimento dos educadores. Estes tiveram sua parcela de contribuição, pois estiveram diretamente envolvidos no processo de construção das propostas e na sua implementação.

Nas duas experiências de Ensino Médio, a maioria dos educadores se envolveu na elaboração e implementação dos projetos, trazendo para os espaços educativos as propostas de trabalho. Exemplo disso foram as atividades desenvolvidas nos componentes curriculares, em que nenhum educador trabalhava isolado. Os temas abordados no período de nossas pesquisas, por exemplo, eram pensados em conjunto, de maneira que houvesse uma articulação entre as áreas do conhecimento.

As equipes pedagógicas/coordenação se organizaram para acompanhar todo o trabalho educativo da escola. Contudo, tendo que fazer a administração da escola e dos projetos desenvolvidos, em vários momentos priorizaram a solução de problemas burocráticos que ocorriam e isso dificultava o acompanhamento mais pedagógico do processo educativo em sala de aula e na escola como um todo, deixando, assim, algumas lacunas importantes sem discussão e busca de solução. Podemos mencionar lacunas no diálogo entre coordenação/equipe pedagógica e educadores, por exemplo, na formação continuada destes educadores, o que, de certa forma, demonstrou um distanciamento entre o que se planejava e o que realmente acontecia em sala de aula e nos demais espaços da escola, que, de acordo com a proposta, deveriam ser educativos.

As duas experiências são relevantes para o avanço na construção de propostas diferenciadas, apesar das dificuldades de implementação e construção na prática. De fato, concluímos que práticas educativas de Ensino Médio devem atender às necessidades dos sujeitos envolvidos. Por isso buscamos trazer algumas questões que nos pareceram mais importantes nas pesquisas que realizamos. Não tivemos o objetivo de relatar as experiências tal qual como aconteceram, mas, sim, provocarmos o leitor no sentido de buscar mais conhecimento e refletir mais sobre o Ensino Médio.

> [...] O ensino médio é bem mais do que "ensino" e exige um tratamento articulado com as demais etapas da educação básica (especialmente com a educação fundamental), com a educação profissional e com a continuidade dos estudos e da formação profissional na educação escolar de nível superior (MST, 2006. p.03)[73].

Certamente ainda se tem muito que aprofundar a respeito deste nível de ensino. Existem diversas concepções sobre o atual papel do Ensino Médio e, por isso, torna-se fundamental amadurecer as idéias, bem como buscar a garantia deste nível como obrigatório, através das políticas públicas.

Para os Movimentos Sociais, pensar a educação é fundamental, principalmente porque este pensar a articula com o projeto de construção de uma nova sociedade. Assim, devem participar e contribuir nas discussões voltadas para a área da Educação Infantil, Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Educação Básica de Nível Médio que estão sendo desenvolvidas dentro da sociedade e levá-las para a sua base[74]. Nos Movimentos Sociais é necessário ter a compreensão de que processos educativos não podem se desvincular dos processos produtivos e da realidade em que eles estão inseridos e, para isso, o protagonismo é uma viga central na realização e construção de experiências educativas e formativas alternativas.

Os três aspectos: projeto, participação e protagonismo, que consideramos relevantes das experiências pesquisadas, foram destacados. Isso nos dá a base necessária para reafirmamos a importância de aprofundar a reflexão sobre o Ensino Médio nas escolas do campo, mas não deslocada do conjunto da sociedade e não restrita ao campo. Nas especificidades do campo e da cidade há algo em comum: a classe trabalhadora e a concepção mais ampla de Ensino Médio. No sentido em que abordamos a educação, a qual vincula e relaciona conhecimento, realidade e sujeitos, fica evidenciado que as Propostas Político Pedagógicas, a participação e o protagonismo são alguns elementos balizadores de um projeto alternativo de Ensino Médio, que abarca um período no qual o jovem abre-se para a vida e para o mundo que o acolhe, ou pode não acolhê-lo, com sabores e (des)sabores para a vida.

Chirlei Werkhausen Fischer [75]
Jaime Fogaça
Verônica Luiza Roesler

73 – Documento produzido pelo MST e analisado no Seminário Nacional de Educação Básica de Nível Médio para a Juventude nas Áreas de Reforma Agrária. (Luziânia – GO, 2006).

74 – Base está compreendida como os Assentamentos no MST e pequenas comunidades do campo no MPA.

75 – Chirlei e Verônica são graduadas do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos e o Prof. Jaime Fogaça é Mestre em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Educador/Orientador junto ao curso Pedagogia da Terra, turma II - Margarida Alves, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no convênio UERGS / ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Trabalho necessário. Revista Eletrônica do NEDATE. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>. Acesso em 09/08/2005.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA ENSINO MÉDIO (DCNEM). Parecer CEB/CNE n 15/98 de 01 de junho de 1998.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL 25 DE MAIO. Projeto de Implantação do Ensino Médio. Fraiburgo, 2003 (mimeo).

ESCOLA AGRÍCOLA 25 DE MAIO. Projeto Político Pedagógico. Fraiburgo, 2004 (mimeo).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

______. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FISCHER, Chirlei W. Ensino Médio Alternativo: da história da experiência à sua prática. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos. Veranópolis/RS, 2007. Trabalho orientado pelas professoras Marlene Ribeiro e Carmen Machado.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação e Sociedade. Abr., 2000, V. 21, n. 70.

_____. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 10.639, 09 de Janeiro de 2003.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Ministério da Educação e Cultura.: Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996.

MST. Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária. Documento para debate no Seminário Luziânia – GO, 2006.

PALUDO, Conceição. Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Projeto Alternativo de Ensino Médio. Porto Alegre: CORAG: 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Princípios e diretrizes para a educação estadual. Porto Alegre: CORAG, 2000.

ROESLER, Verônica Luiza. 25 de Maio: Uma Proposta de Ensino Médio em Construção. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos. Veranópolis/RS, 2006. Trabalho orientado pelo Professor Jaime Fogaça.

www.inep.gov.br/estatísticas

DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
BRASIL

Escola, comunidade e Estado nas experiências de educação do campo

Os trabalhos de conclusão de curso da licenciatura "Pedagogia da Terra" dos educandos Cleber Menezes Mori e Ciliana Federici versaram sobre Estado, Movimentos Sociais e Educação, mais precisamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A escola, como constructo moderno, é cenário ideal na moldagem dos sujeitos para o capitalismo. Os movimentos sociais, sobretudo os movimentos sociais do campo no Brasil, projetam um modelo de sociedade antagônico a esse sistema. Os trabalhos de Cleber e Ciliana expressam essas tensões, que se manifestam nos projetos de Educação constituídos, por dentro do Estado Capitalista, pelos movimentos sociais, que lutam por uma transformação social na perspectiva socialista.

A pesquisa de Cleber foi sobre a instituição da Escola Itinerante Sepé Tiarajú, no acampamento Pátria Livre, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no município de Correia Pinto, em Santa Catarina. A metodologia utilizada inclui vários instrumentos, entre os quais observações, análise documental e entrevistas (pais/mães, membros do setor de educação, direção do acampamento e educadores).

Ciliana pesquisou uma escola pública estadual vinculada ao assentamento Liberdade no Futuro, localizada no município de Santana do Livramento, no Rio Grande do Sul. Para realizar esse trabalho foi usada a pesquisa etnográfica da escola, ou seja, acompanhamento ao cotidiano escolar durante três semanas, fazendo observações, conversas com os professores, educandos e visita às famílias e comunidade, registrando em um diário de campo, além de pesquisa em documentos da escola.

O objetivo deste artigo é contribuir, a partir das pesquisas realizadas, na análise e proposição das relações entre Estado, Comunidade e Movimento Social na perspectiva da construção da Educação do Campo como processo emancipatório.

1 – Concepções sobre o Estado e políticas públicas

Os Movimentos Sociais, ao mesmo tempo em que criam uma organização própria, se relacionam com outras organizações sociais, como o Estado, ao qual geralmente são dirigidas suas pautas de reivindicação.

Devido a essa relação constante entre comunidade, movimento social e Estado, pensamos ser fundamental compreender as categorias de Estado e políticas públicas, pois é a partir desses conceitos que os movimentos sociais elaboram suas estratégias nessa relação.

Para o senso comum, o Estado é uma instituição acima da sociedade, neutra, que defende o interesse comum. Na verdade, essa é a concepção liberal que orientou a construção do Estado Moderno e se tornou hegemônica nas sociedades capitalistas com as revoluções burguesas. Como explicam Marx e Engels (1991, p.72),

> as idéias da classe dominante são em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante [...]. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéiais; que regulem a produção e a distribuição das idéias de seu tempo e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época.

Uma das grandes constribuições do pensamento marxista foi evidenciar a não neutralidade do Estado. Para Lênin (1987, p. 54-55),

> o Estado é produto e manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. [...] Segundo Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de opressão de uma classe pela outra, é a criação da "ordem" que legaliza e avaliza essa opressão, amortecendo os choques entre as classes.

Nesta perspectiva de análise, o Estado na sociedade capitalista é o controlador social que defende fundamentalmente os interesses de uma pequena parcela da sociedade. Estes, que são dominadores dos meios de produção, dominam, também, a sociedade como um todo, negando a grande parcela da sociedade acesso à educação, moradia, educação, terra, vida digna, etc.

O Estado capitalista, hegemonicamente burguês, ao criar políticas públicas, busca colocar estas como boas em si mesmas, transparecendo ser democrático e sujeito criador de tais políticas.

É em geral o Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que por meio dele, torna-se igualmente a classe politicamente dominante, adquirindo com isso novos meios de dominar e explorar a classe oprimida (Camini, 1998, p. 2).

Na atual fase do sistema (capitalismo neoliberal), o Estado sofre mudanças, sendo caracterizado como Estado mínimo, significando que passa a prestação de serviços públicos (como educação e saúde) para a iniciativa privada e deixa de implementar políticas públicas para criar políticas compensatórias[76].

O Estado se caracteriza como Estado mínimo para as políticas sociais e Estado máximo em defesa do capital, pois se organiza e faz opção por não implementar políticas públicas. "Políticas públicas são aqui entendidas como o 'Estado em ação'. É o Estado implantando em projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade" (Hofling, 2001, p.1).

Sendo políticas públicas um conjunto de interesses da sociedade que o Estado assume, como saúde, educação, moradia, e outras, se concretizam através do direito e não de planos que não saem do papel.

Então, tratar de políticas de educação é tratar de relações de poder, pois, historicamente, a educação no Brasil atende às necessidades econômicas, ou seja, as políticas de educação sempre estiveram articuladas a um projeto de sociedade centrada no capital e não no campo dos direitos.

2 – Relações entre comunidade, movimento social e Estado

Os movimentos sociais do campo ressurgem no final da ditadura militar no Brasil como a expressão (através da luta) de uma demanda social não atendida, adquirindo caráter sindical, ou seja, reivindica direitos ao Estado.

O imaginário dos povos do campo sobre a educação (a princípio escolar) como algo imprescindível cria a noção da educação como direito. A partir daí, esses povos exercem pressão e negociam com o Estado. Porém esta noção de educação como direito, originada da necessidade do povo do campo não se transforma automaticamente na noção de educação como dever do Estado. Esta transformação é fruto de um processo de desvelamento das relações sociais, conhecimento aprofundado sobre Estado e sociedade, conscientização e politização.

A compreensão sobre Estado e Políticas Públicas será um fator determinante na elaboração de estratégias dos movimentos sociais para garantir o direito à educação. Ao compreendermos o Estado como organização social neutra, acima do "bem" e do "mal", cujo papel é garantir o bem comum ou numa hipótese melhor, como um Estado do Bem-Estar Social, cujo papel é garantir os serviços básicos necessários à vida (saúde, educação, segurança...), a tendência é nos relacionarmos com o Estado priorizando negociações, entre representantes do Estado e uma comissão de representantes dos Movimentos Sociais, como se o elemento que faltasse para o atendimento de determinada população fosse o diálogo e o Estado fosse um intermediador neutro de classes, de algo em disputa (em condições iguais dos que o disputam). Alegoricamente a imagem que traduziria esta situação poderia ser um cabo-de-guerra. A conseqüência disto é que uma estratégia elaborada sobre pressupostos equivocados tenderá ao fracasso.

76 – O termo "política compensatória" expressa que, ao não atender a sociedade em suas demandas básicas, o Estado cria políticas que visam a "compensar" a ausência desse não atendimento. Ao invés de políticas públicas, criam-se programas de governo (Ex: bolsa-família).

Se percebermos o Estado como instituição não neutra e não isolada da sociedade civil, nem como um comitê político da burguesia que serve exclusivamente à dominação, mas como um aparelho hegemônico da classe dominante, permeado pela luta de classes e parte da superestrutura da sociedade[77], altera-se a estratégia de relação do movimento social com o Estado. Nessa concepção, o Estado é uma instituição hegemonicamente capitalista, mas é também um espaço possível de construção de contra-hegemonia. Portanto, a relação a ser estabelecida pelo movimento social prioriza a ação direta, a luta concreta (não necessariamente contra ou dirigida ao Estado) como meio necessário para que o Estado atenda seus direitos.

Para que se compreenda como o Estado, mesmo estando a serviço das classes dominantes, cria políticas públicas a partir das demandas dos setores sociais mais empobrecidos consideramos pertinente a contribuição gramsciana do conceito de hegemonia.

O conceito gramsciano de hegemonia tem dois significados principais: o primeiro é um processo na sociedade civil pelo qual uma parte da classe dominante exerce o controle, através de sua liderança moral e intelectual, sobre outras frações aliadas da classe dominante. [...] O segundo é a relação entre as classes dominantes e as dominadas. A hegemonia compreende as tentativas bem sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados (Carnoy, 1990, p. 95).

Um exemplo de espaço em que há um constante embate de hegemonia e contra-hegemonia pode ser a Escola Itinerante, que surge como iniciativa da classe trabalhadora do campo, tendo uma organização autônoma, mas que, ao ser criada como política pública, é apresentada pelo Estado como algo dado aos trabalhadores e passa a sofrer restrições ao ser institucionalizada pelo Estado, ou seja, ela passa a ser gestada não só pela organização dos trabalhadores, mas também (e em grande parte) pelo Estado capitalista.

77 – Superestrutura pode ser entendida como "o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual" (Carnoy, 1990, p. 93).

Uma das limitações ou táticas impostas pelo Estado ao legalizar experiências progressistas de educação é que, ao mesmo tempo em que reconhece, ignora as experiências. Ao mesmo tempo em que as legaliza, deixa-as em situação ilegal, que caracteriza o abandono e o não-atendimento àquelas populações.

Esse reconhecimento parcial das experiências torna-se contraditório, pois passa a impressão, aos reivindicantes, de que foi conquistada uma política pública de educação, o que causa desmobilização e acomodamento, se não houver uma visão de política pública como um processo de luta constante pela sua implementação.

No capitalismo neoliberal, o Estado, ao configurar-se como Estado mínimo, não atende às demandas sociais com políticas públicas, intervém ao máximo para transformar a educação em mercadoria[78], atendendo às reivindicações com políticas compensatórias ou programas de governo, terceirizando serviços e organizando o trabalho e financiamento (ou remuneração) por produtividade.

Na reestruturação produtiva do capitalismo, a terceirização no Estado torna-se um meio de transferir recursos públicos para o setor privado, retornando parte destes recursos através de impostos, e os programas de governo são criados no mesmo intuito de terceirização e transferência de recursos.

Com a dificuldade de conquista de políticas públicas de educação, na atual conjuntura, a tendência dos movimentos sociais é de atender às demandas de sua base, acessando programas de governo. Ao acessá-los, é fundamental a compreensão de seu sentido e significado, do processo histórico que levou à criação desses programas.

Os programas foram criados como forma de transferir recursos públicos para empresas privadas sem o objetivo de atender, necessariamente, às demandas de educação de uma população, servindo mais para atingir fins estatísticos.

No movimento social é preciso estar atento a essa forma de cooptação e não ver os programas simplesmente como forma de acessar recursos públicos; assumir essa postura significa negarmos a educação como direito nosso e dever do Estado. É preciso não perder o foco sobre o objetivo ao acessar programas de educação: a solução de problemas educacionais presentes no Campo.

Foco e objetivos da educação formal no MST, porém, não estão claros e consolidados. Nestes vinte e três anos de MST, muitos militantes avançaram na concepção e proposta de educação e na noção de prioridade desta[79], mas entre as famílias assentadas e acampadas do Movimento ainda não está difundida a concepção de educação como política pública, como direito nosso e dever do Estado. As famílias lutam para que seus filhos e filhas tenham acesso à escola, mas não se colocam como sujeitos na construção desta.

78 – A "transformação da educação em mercadoria" dá-se através da privatização da educação, que pode ser privatização dos meios e/ou dos fins.

79 – Pela primeira vez realizamos um grande seminário para discutir sobre a escola no MST, em 2005. O crescente número de cursos de escolarização em nível técnico, graduação e especialização em Educação do Campo como algo necessário para a qualificação do Movimento e suas experiências de Educação.

Ao observar a relação entre comunidade, movimento social e Estado nas experiências de Educação do Campo julgamos ser fundamental analisar não só o conteúdo das políticas educacionais, mas também sua forma; perceber como a dimensão política interfere na dimensão pedagógica. Até então discutimos mais sobre como são criadas as políticas educacionais, entretanto, para avaliar estas políticas, é preciso analisar a forma como são implementadas, pois muitas vezes residem aí as limitações e contradições na relação comunidade – movimento social – Estado.

Percebemos nas pesquisas realizadas em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul que, embora tenha sido demandada pelas comunidades, a implementação das escolas ocorreu "de cima para baixo", desde o projeto político-pedagógico, currículos, organização escolar e calendários. Esse processo não pode ser entendido como natural e secundário, pois nele estão negações centrais da educação para emancipação humana.

A sociedade baseada na exploração da classe trabalhadora não se perpetua automaticamente; é necessário, para a sua continuidade, a reprodução das relações sociais que naturalizam e legitimam a expropriação do trabalhador e os mecanismos necessários para a acumulação do capital. Com esse fim, são criadas a superestrutura da sociedade e seus aparatos, e a escola se insere na sociedade como um destes instrumentos de hegemonia do sistema capitalista.

A questão fundamental para os movimentos sociais, antes de ser Qual a escola que queremos?, é: como "a filosofia da classe dominante atravessa todo um tecido de vulgarizações complexas para aparecer como 'senso comum'" (Fiori, apud Carnoy, 1988, p. 94) e qual o papel da Escola neste processo?

A partir daí é possível pensar qual escola queremos sem o risco (ou melhor, com menores riscos) de mudarmos a escola, mantendo a reprodução de relações sociais necessárias e convenientes ao capital.

Para compreender a escola, suas funções e funcionamento, é necessário compreendê-la em seu contexto histórico, compreendê-la como instituição social, ou seja, algo que é instituído pela sociedade para determinados fins.

Compreender o funcionamento da escola capitalista implica em desvelar sua concepção de formação e, assim, definir outra, de acordo com a concepção de sociedade que defendemos. A definição de uma concepção de formação alternativa não objetiva a criação de um padrão ou modelo de escola a ser implementado (esta atitude já estaria de acordo com a reprodução de relações sociais que recusamos), mas a apropriação de categorias de análise e metodologia necessárias para a elaboração de estratégias para a transformação de uma experiência de educação concreta.

No capitalismo a escola tende a reproduzir relações, atitudes e valores fundamentais para o capital, como a expropriação dos processos de gestão, separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; reprodução da ideologia capitalista da responsabilização individual pelos fracassos escolares e desigualdades sociais, alterando a auto-estima dos alunos; criação de falsas relações de contradição (como a relação entre professor e aluno); internalização de valores fundamentais para a dominação de classe, como a obediência e

a subordinação a quem tem o poder; consumismo e individualismo. É nesse contexto que se inserem o Projeto Político-Pedagógico, a organização escolar, o currículo e uma categoria central para a escola capitalista: a avaliação[80].

Partir do pressuposto da valorização da superestrutura como elemento fundamental que permite a dominação de uma classe pela outra significa valorizar também a educação como processo imprescindível, seja para uma classe ou para outra, sendo também um campo em disputa hegemônica.

A falta de acompanhamento político-pedagógico adequado, a pouca participação da comunidade no processo educativo e a ausência de investimento na formação dos educadores (elementos constatados nas pesquisas) são analisados como limites e representam questões que poderiam ser potencializadas para a transformação das experiências.

A elaboração de materiais, com uma proposta de educação alternativa por parte dos movimentos, torna-se pouco produtiva sem um acompanhamento às escolas.

A participação da comunidade no processo educativo é fundamental para que as pessoas se tornem sujeitos do fazer pedagógico. Ao prescrever propostas curriculares, como afirma Moreira (1996, p.13) "separam-se, em diferentes instâncias, concepção e execução da prática pedagógica".

Neste sentido, Apple (1993, apud Moreira, 1996, p. 135) alerta para o perigo de "ao invés de profissionais [e comunidade] amplamente envolvidos no que fazem e nas razões de suas ações, podemos ter alienados executores de planos elaborados por outros".

3 – Elementos para a construção de políticas públicas de Educação do Campo

Pensamos que seria um tanto contraditória a pretensão de idealizar como seria a escola do campo para que seja implementada; separar concepção e execução da prática pedagógica consiste em reforçar lógicas necessárias ao funcionamento da sociedade capitalista, como já discutimos anteriormente.

A prática pedagógica e a militância na educação demonstram a inviabilidade dessa opção. Não é possível construir uma escola voltada para outro projeto de sociedade sem saber como a sociedade em que vivemos atua para garantir a finalidade com a qual institui a escola. E acreditamos que nem seja possível conceber outro projeto de sociedade sem compreender como esta funciona e de quais relações sociais necessita para a sua manutenção.

Nisso consiste o grande legado do materialismo histórico-dialético, no método, na compreensão de que é preciso partir da materialidade, ou seja, da estrutura e relações sociais existentes, o que envolve, portanto, questões objetivas e subjetivas. Tal materialidade situa-se num determinado espaço e tempo, situa-se num processo histórico, é dialética e apresenta contradições nesse processo, elementos que, ao serem analisados, podem apontar tendências de superação.

Não é possível, portanto, prever um ideal de escola do campo, o que não significa afirmar que estamos atados ao acaso. Mas, então, o que é possível fazer?

80 – Para melhor compreender a escola no sistema capitalista ver Freitas (2000).

Pensamos que é possível (e necessário) estabelecer aspectos teóricos e metodológicos gerais que sejam coerentes com a concepção de formação humana a que visamos. Estabelecer esses aspectos consiste em realizar um constante aprofundamento teórico, apreensão de categorias de análise e atualização destas, conforme a transformação da realidade. Nesse sentido há acúmulos importantes de análises sobre a escola capitalista e processos emancipatórios.

A concepção de formação a partir da qual buscamos pensar sobre a escola do campo é a de uma formação integral, considerando todas as dimensões do ser humano. Um processo de formação para desvelar o funcionamento da sociedade, e não ser apenas a troca do ensino de uma ideologia por outra, e preparar (e exercitar) as pessoas para novas relações sociais e processos de gestão democrática.

Buscaremos abordar algumas categorias e contradições que, no momento, consideramos fundamentais para o entendimento da escola que temos hoje no campo visando à sua transformação.

A construção da escola do campo exige a transformação radical de uma categoria central para a escola capitalista: a avaliação. Pensamos que é possível tornar explícitas as avaliações informais e estarmos atentos a elas, compreendendo que os educandos trazem em sim marcas de seu processo histórico a serem consideradas nesse processo.

Romper com a avaliação da escola capitalista objetiva alterar o uso do conhecimento como valor de troca, superar o artificialismo da vida escolar, o que implica compreender e vivenciar o trabalho como elemento estruturante e formativo da vida e acabar com a ideologia de responsabilização individual pelos fracassos.

Alguns estudos e práticas já apontam para a mudança da concepção e metodologia de avaliação, sugerindo uma avaliação natural, a partir de situações concretas da vida, que seja considerada um processo e que se sirva de outras formas de registro, substituindo a nota ou conceito por pareceres descritivos construídos coletivamente (Pietroski, 2006).

A relação entre professor e aluno, que conforma valores e comportamentos, estabelecer-se-ia como diferença natural (e não mais como relação de contradição); o direito e poder de avaliar deixaria de ser monopólio do professor, o que pode ser realizado num processo de auto-organização.

Algumas experiências no MST já apontam nessa direção, como a organização dos educandos em núcleos de base, grupos ou brigadas e a participação destes nos processos de gestão. O que podemos aprofundar é a forma como se dá essa participação. Seria incoerente constituir-se um processo de gestão baseado na democracia representativa, ou criar uma divisão entre aqueles que só coordenam e aqueles que apenas são coordenados. Coerentemente com a concepção de formação adotada, todo educando deveria desenvolver a capacidade de coordenar e ser coordenado, havendo um rodízio nas tarefas de coordenação, caso contrário corre-se o risco de, com a melhor das intenções, reproduzir formas de gestão típicas do modelo de sociedade que buscamos superar.

Isso por si só não garante que a relação dos educandos com o conhecimento seja baseada na lógica do valor de uso[81]. A prática social faria parte da vida escolar. Pistrak[82] demonstra que uma tentativa nesse intuito não implica simplesmente alterar metodologias de ensino, mas alterar a estrutura da escola, seus tempos e espaços. Portanto os complexos temáticos não serão simplesmente metodologias de organização do conhecimento, pressuporão relações íntimas com a prática social, com as relações de produção, considerando o trabalho como princípio educativo.

Pensamos que uma das principais dificuldades que temos é realizar essa articulação entre estudo e prática social. É comum o uso de tema-gerador, ou de complexos temáticos como forma de articular as áreas do conhecimento. Tais esforços são importantes, mas é preciso tomar cuidado ao fazer isto para que não se reduzam teorias pedagógicas a métodos ou formas alternativas de organização dos conteúdos de forma interdisciplinar simplesmente.

No caso das escolas do campo, estas não estão inseridas em comunidades isoladas do sistema capitalista e livre de relações de exploração. Nessa perspectiva, uma escola do campo objetivaria criar relações íntimas entre estudo e prática social / trabalho, desafio que enfrenta enormes obstáculos para se concretizar, já que a estrutura da escola capitalista prescreve que o estudo se restringe a aulas e, portanto, o papel dos educadores se resume a lecionar. Também a relação entre estudo e prática social busca não a naturalização das relações sociais, mas a problematização e transformação dessas relações.

A implementação dessa proposta necessitaria de mudanças na estrutura da escola e redefinição das funções dos que nela atuam, o que não implica apenas mudanças locais, mas transformações na política educacional. O trabalho pedagógico, nesta perspectiva, incluiria a articulação da escola com a comunidade, o planejamento para além dos conteúdos das disciplinas, buscando a articulação natural dos conhecimentos (assim como se apresentam na prática social) e o acompanhamento pedagógico com o intuito da auto-organização.

Na nossa concepção, pensar na educação integral implica romper a grande barreira existente entre escola e comunidade, não mudar apenas a vida escolar, mas transformar também a vida na comunidade na qual a escola está inserida. As relações sociais estabelecidas fora da escola devem contribuir para o processo de formação dos educandos e não contradizer as vivências de uma educação progressista que se dá na vida escolar.

Concluímos que uma estratégia a ser potencializada para o avanço da Educação do Campo é o trabalho de base nas comunidades, voltado a educação, à criação da noção sobre os direitos dessas comunidades e deveres do Estado, é também a ampliação da participação da comunidade na escola para além dos trabalhos práticos de manutenção da escola (voluntarismo).

81 – Valor de uso: algo que satisfaz necessidades humanas. Para melhor compreensão de valor de uso ver o capítulo "A mercadoria" do livro I, da obra O Capital, de Karl Marx.

82 – Pistrak, educador russo, participou de uma escola experimental (a Comuna Escolar) na URSS após a revolução de 1917. A organização curricular da Comuna dava-se em torno de complexos temáticos.

A participação da comunidade pressupõe que a mesma e a escola estejam preparadas para o diálogo, cabendo à escola não só propiciar espaços de participação na gestão, mas também formação político-pedagógica para que as famílias possam de fato intervir e propor sobre o processo educativo. A mudança da educação do campo está para além da criação de políticas públicas. Está na construção constante do processo educativo por parte da comunidade e movimento social, aos quais cabe dar intencionalidade ao processo.

Atuar como educador em assentamentos e acampamentos de movimentos sociais abre uma série de possibilidades, conforme o avanço no processo de organização coletiva da vida na comunidade e o exercício da práxis vivenciado por aqueles sujeitos. Isto não se dá automaticamente nos movimentos sociais, mas estes podem ser espaços mais propícios a isso na sociedade em que vivemos, portanto terreno mais fértil para semear uma educação contra-hegemônica.

A conquista de uma educação emancipadora demanda a legitimação do direito à educação dos povos do campo, ou seja, a implementação da Educação do Campo como política pública. Isso não significa que se devem abandonar imediatamente os programas que atendem os movimentos sociais, mas compreender que apenas os programas são insuficientes nessa perspectiva.

Transformar as relações entre escola e comunidade envolve a transformação das políticas educacionais. A negação de direitos não é uma falha do sistema, mas fruto do seu desenvolvimento, o que torna o Estado irreformável na atualidade. Em tempos de redução dos direitos, reivindicar a ampliação destes acarreta lutar pela transformação do Estado e da sociedade, colocar em foco a luta de classes para a alteração da correlação de forças.

Ciliana Federici[83]
Cleber Menezes Mori
Simone Valdete dos Santos

83 – Cleber e Ciliana são pedagogos formados no curso de Pedagogia UERGS/ITERRA que integraram o grupo de pesquisa sobre a relação entre comunidade, movimento social e Estado. Simone é doutora em Educação e professora pesquisadora da FACED/UFRGS, foi orientadora dos trabalhos monográficos que deram origem a este artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMINI, Isabela. O Cotidiano Pedagógico de Professores e Professoras em uma Escola de Assentamento do MST: limites e desafios. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação Programa Pós-graduação em Educação, 1998.
CARNOY, Martin. Estado e teoria política. 3. ed. Campinas: Papirus, 1990.
FEDERICI, Ciliana. A escola, a comunidade e as políticas públicas. Monografia de Conclusão de Curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2006.Trabalho orientado pela professora Simone Valdete dos Santos.
FREITAS, Luiz Carlos de. Critica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.
HOFLING, Eloísa de Matos. Estado e as Políticas (Públicas) sociais. Caderno Cedes, V. 21, n. 55 Campinas, 2001.
KOLLING, Edgar Jorge. O MST e a construção de políticas públicas de Educação do Campo. Monografia Apresentada no Curso de Especialização em Educação do Campo. Brasília, 2005.
LÊNIN, V. I. O Estado e a Revolução. Coleção Bases, vol. 51, Global, São Paulo, 1987.
MARX, K., ENGELS, F. A ideologia alemã. 8 edição, Hucitec, São Paulo, 1991.
MOREIRA, Antonio Flávio. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e Alternativas. In SILVA, Tomas Tadeu da Silva e GENTILI, Pablo. (Orgs.). Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.
MORI, Cleber Menezes. A relação com o Estado no processo de constituição da Escola Itinerante Sepé Tiarajú, no município de Correia Pinto (SC). Monografia de Conclusão de Curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2006.Trabalho orientado pela professora Simone Valdete dos Santos.
PIETROSKI, Cleomar José. Parecer Descritivo como avaliação escolar: uma prática da Escola Itinerante. Monografia de Conclusão de Curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2006.

Educação, escola, movimentos sociais e comunidade

Este trabalho é resultado de um esforço coletivo dos autores com o intuito de analisar as experiências pesquisadas[84], que culminaram nos Trabalhos de Conclusão de Curso, da Pedagogia da Terra II, entendo-as nas relações estabelecidas com os Movimentos Sociais e comunidade, na perspectiva de intensificar nossas práticas de educadores "transformadores" dentro e fora da escola.

Fizemos o esforço de pesquisar[85] experiências educativas de nosso cotidiano, nos acampamentos, assentamentos e outras comunidades camponesas. Aqui, produzimos a reflexão sobre esse processo.

Procuramos potencializar este artigo com conhecimentos já elaborados de autores que discutem a educação do campo, respondendo às necessidades de ampliação do debate e praticidade da mesma. O foco de análise é o das relações entre a educação, aqui entendida em sentido amplo, a escola, os Movimentos Sociais e a comunidade.

No primeiro item, trabalhamos a historicidade da educação e as implicações da luta de classe na formação humana, ligada ao papel dos Movimentos Sociais no desenvolvimento dos sujeitos. No segundo, aprofundamos as questões da formação dos sujeitos inseridos

84 – Os locais, as temáticas e a autoria das pesquisas correspondem aos trabalhos de conclusão de Curso de: Izabela Christiana BRAGA: Acampamentos: os desafios da massificação a partir da experiência de Santa Cruz do Sul; Eldo Moreira BARRETO: A Escola Agrícola de Correntina e suas práticas educativas na formação dos sujeitos camponeses: possibilidade de afirmação da agricultura familiar no Cerrado Baiano; Marcionei PAZETTI: Escola Itinerante Sementes do Saber: realidade e possibilidades da organicidade; Luiz Adílio Alves XAVIER: Escola E. Fundamental 15 de Junho: obstáculos e desafios nas relações comunitárias, no assentamento Conquista da Fronteira, em Hulha Negra-RS.

85 – As pesquisas valeram-se de entrevistas, observações e registros em diários de campo, conversas, como forma de coletas de dados, junto com os sujeitos envolvidos nas experiências e também de análises documentais, orientadas pela pesquisa participativa.

nas lutas sociais, dando ênfase às matrizes formadoras do ser humano e considerando esses sujeitos como responsáveis por um projeto de sociedade que se contrapõe ao modelo capitalista. Para finalizar, apresentamos as reflexões dos autores, na perspectiva de dialogar com as experiências históricas da formação humana e com as práticas formadoras dos movimentos sociais do campo, procurando entender quais são e como se dão as relações entre Escola, Comunidade e Movimento Social no processo de formação e educação dos sujeitos envolvidos nas experiências pesquisadas.

1 – Implicações da educação e dos movimentos sociais no desenvolvimento e na formação humana

A luta de classe que vem acontecendo, historicamente, na sociedade capitalista, é construída por sujeitos da classe burguesa (dominante) e da classe trabalhadora (dominada). Entre dominados e dominadores existe sempre a organização de trabalhadores que quer igualdade, justiça social e a universalização do direito à terra, à educação... e, portanto, há uma situação concreta que impulsiona a luta, na busca dessas conquistas.

O processo de fazer-se humano nas circunstâncias é educativo porque fazemos parte dessa totalidade que busca a concretude desse fazer-se. Precisamos analisar a dimensão educativa das práticas produtivas e o trabalho como princípio educativo, para assim compreendermos a prática pedagógica social na formação humana.

Torna-se necessária a continuidade do debate sobre a educação porque esse debate, somando-se a outros, contribui para ampliar a luta de classe, situando-a, também, no horizonte dos direitos. Isso nos leva a fazer uma educação voltada aos sujeitos e com os sujeitos, possibilitando a concreta participação, ou seja, o envolvimento da comunidade, escola e movimentos sociais no mesmo objetivo. Assim, é necessário construir uma interação no debate sobre a educação nos movimentos sociais, tendo como ponto de partida as experiências concretas de formação e educação em seus espaços. "Trata-se de pensar (e fazer) a educação prestando especial atenção aos elementos materiais à formação humana" (Caldart, 2004, p. 201).

1.1 Educação como atividade humana, como processo histórico

A educação capitalista surgiu em consonância com o projeto de sociedade burguesa. Foi e é instrumento de manutenção ou de construção de projetos de exploração de uma classe sobre a outra.

A partir da articulação da propriedade privada, no modelo capitalista, com o instrumento da educação, gradativamente foi se consolidando um modelo político e econômico que, justificado pela escola, instalou-se hegemonicamente, imposto não somente pela educação do saber estático, sem reflexão, mas, fundamentalmente, por uma ideologia capitalista, que faz com que seus interesses apareçam como sendo de toda a sociedade, ao usar vários instrumentos de dominação, como a apropriação dos meios de comunicação, a educação, a cultura, o meio como um todo.

Cabe lembrar que foi nesse processo que se construiu um projeto de educação para todos. Porém esta é tratada de forma dualista: uma educação voltada à classe

dominante, para que mantenha nas mãos de parte da sociedade o "poder" e outra, que é voltada à classe trabalhadora para formar força de trabalho qualificada, atendendo às necessidades do capital.

Há um movimento constante e que é a própria contradição criada pelo modelo capitalista, o qual, pela exploração, forja sua lança, que deve ser empunhada pela classe trabalhadora. Esta classe ainda não se apropriou das condições que permitem analisar o momento histórico mostrado, pela atividade educativa, que não está necessariamente na hierarquia da educação burguesa, mas na associação entre a atividade produtiva e a reflexão que a classe trabalhadora faz sobre a mesma.

Na análise do modelo econômico, que está, na realidade atual, alicerçado em um projeto de desenvolvimento concentrador da riqueza, que não difere de períodos anteriores em que o capitalismo não estava em fase tão avançada como hoje, a apropriação da força de trabalho dos assalariados continua necessitando que o ensino dê conta de preparar tecnicamente a sua mão-de-obra. A perspectiva marxista, na análise de Robson dos Santos (2004, p. 2), afirma:

> A educação, na sociedade capitalista, é, segundo Marx e Engels, um elemento de manutenção da hierarquia social, ou o que Gramsci denominou como instrumento da hegemonia ideológica burguesa. A igualdade política é algo meramente formal e não passa de uma ilusão visto que a desigualdade social é concreta e inequívoca. Atualmente a situação não parece ser muito diferente daquela vivida e descrita por eles.

A superação da alienação do modelo capitalista de dominação pode se alicerçar nas condições em que se cria uma educação diferenciada. A luta social mostra os caminhos que ajudam a superar as formas de exploração. As pessoas que não estão em espaços que proporcionem a análise das condições da realidade, não educam e, tampouco, tornam-se capazes de movimentar a sua própria educação. Assim, propomos que é na luta social que as condições de análise se mostram, podendo as pessoas criar e recriar sua própria educação.

1. 2 Educação e projeto de sociedade

A sociedade é influenciada pelos movimentos sociais, pois, desde a formação dos movimentos, houve várias reações na sociedade. Assim, as necessidades concretas na vida das pessoas são o que as forjam como lutadoras, são o que as fazem buscar o novo, algo que nunca tenham vivido antes. Há muito tempo vem-se refletindo este processo de educação.

Nesses momentos nos desafiamos a pensar como fazer para que exista uma participação ativa do conjunto da classe trabalhadora na construção prática da educação que queremos. Ao elaborarmos nossos Trabalhos de Conclusão de Curso, iniciamos a escrever sobre o desafio do que queremos. Em nossos trabalhos monográficos,

tratamos de analisar a atual participação desses grupos e, a partir daí, propor uma participação mais ativa dos mesmos e como podemos fazer isso, levando em conta o fundamental papel da comunidade na construção de um processo educativo.

Buscamos ver os Movimentos Sociais como um espaço de construção do novo, que é buscado por pessoas que querem o novo e compreendê-los nessa perspectiva de formação que, para nós, está ligada à concepção de ser humano que interage no processo histórico da realidade, na construção de um outro processo, que garanta os direitos essenciais para vivermos dignamente, tais como: educação de qualidade, trabalho, saúde, moradia, terra, etc. Assim, é necessário refletir sobre a necessidade da formação do ser humano como a materialização de um processo de educação e de produção.

Acreditamos que a luta social nos ensina a caminhar. É formadora, pois possibilita o caminho para aqueles aos quais os Movimentos Sociais permitem participar da decisão sobre seus passos, suas vidas, como também para quem está ao redor dos mesmos, pois, independentemente do caminho escolhido, essas pessoas serão impulsionadas, porque ajudam a fazer a luta social.

Desse modo, podemos dizer que a vivência nos Movimentos Sociais é humanizadora e pode ser visualizada como matriz educativa que amplia a vida coletiva. A prática da luta social tem nos mostrado que não se constroem receitas para a luta social, nem as pessoas se formam moldadas em receitas de uma única forma somente.

> Sem movimento não há ambiente educativo; sem Movimento não há escola do campo em movimento. Por isso não se trata de construir modelos de escola ou pedagogia, mais sim de desencadear processos movidos por valores e princípios, estes sim referenciais duradouros para o próprio Movimento (Caldart, 2004, p. 126).

Analisar o processo educativo dos Movimentos Sociais é fazer avaliações profundas de seus acertos e, principalmente, de erros cometidos no intuito de avançar, pois, se não há intencionalidade na condução e na avaliação de um processo, independentemente de seus acertos, nunca haverá superação das falhas e dos limites que temos.

Não podemos deixar de ser realistas ao discutir a educação que queremos. É necessário analisar as situações vividas pelos movimentos para uma internalização do debate sobre a construção da Educação do Campo, capaz de ir além de interesses individuais, de promover a educação enraizada na sociedade.

1.3 A Educação do Campo e a luta social

A Educação do Campo está ligada ao projeto de campo que queremos, ou seja, não há como pensar essa educação se não construirmos, na realidade agrária brasileira, a superação do projeto do agronegócio e o do latifúndio. Assim, estamos no próprio processo de enfrentamento, que se caracteriza na luta dos Movimentos

Sociais do Campo, fundamentando a Educação do Campo. A luta social dos Movimentos do Campo proporciona os elementos que colocam as pessoas em movimento. A pessoa se torna o sujeito da organização, o sujeito das suas próprias formas de sobrevivência.

As condições estão na totalidade da luta social, colocando os sujeitos na busca de organizar as partes que formam essa realidade, que não é uma estatização da realidade, mas um Movimento que impulsiona o indivíduo para a reflexão da realidade posta em movimento. Para melhor compreender tal realidade, Caldart propõe o seguinte:

> a materialidade de origem da Educação do Campo projeta\constrói uma determinada totalidade de relação que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como um latifúndio não tem como pensar a educação do campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses (Caldart, 2004 a, p. 4).

Neste contexto, a educação se configura como algo que não acontece somente na escola; ela é tecida com fios que percorrem as diversas dimensões da realidade do campo, seja ela a realidade dos Sem Terra, ou Pequenos Agricultores, Atingidos por Barragens e outras distinções de camponeses que resistem no campo, organizados na luta social dos Movimentos, que, de alguma forma, estão lutando contra o modelo capitalista.

2 – Os movimentos sociais e a formação da consciência

Partimos da compreensão de que os Movimentos Sociais não aparecem na história por acaso. Eles são frutos de uma realidade social, em determinado espaço e tempo histórico da sociedade humana, tendo em vista as necessidades concretas e interesses apresentados e organizados pelas pessoas. Trataremos de uma forma sintética do processo de formação humana e da consciência das pessoas, tendo como força motriz os Movimentos Sociais e a Luta Social. Enfocamos os Movimentos Sociais com os seus diversos espaços formativos, compreendendo que, nessa relação, a existência dos seres humanos e as próprias relações vão se alterando e, ao mesmo tempo, alterando os movimentos, o ambiente e as pessoas envolvidas.

Discutimos a formação dos sujeitos e da sua consciência a partir das questões concretas, elementos e ações para o avanço da organização e da formação desses sujeitos, considerando, problematizando e trabalhando os valores e a história, as fases de vida de cada pessoa na perspectiva de uma construção coletiva de novos seres humanos e de um projeto de sociedade socialista.

2.1 A dimensão e a força formadora dos movimentos sociais

A nossa existência, por si só, não consegue alterar o rumo da história. Somos seres humanos cheios de vícios, desvios e, por vezes, corrompemos a nós mesmos, não conseguindo construir possibilidades de avanço, nem enxergar nossa realidade como um todo, uma construção social coletiva.

> E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos (Freire, 2005, p. 33).

É nesse sentido que estamos reafirmando que os Movimentos Sociais conseguem abarcar uma dimensão maior da formação humana. Não é só olhar para os sujeitos e suas particularidades, mas, a partir dessas diferenças, da realidade concreta apresentada pelas diferentes pessoas e seus diferentes valores, construir coletivamente condições que levem o sujeito a sair do senso comum e a perceber a si mesmo, em um contexto maior, que é o de se sentir capaz de alterar a existência das condições de vida e das estruturas da sociedade.

É no enfrentamento ao latifúndio, quando as pessoas se organizam coletivamente para conquistar a terra, que vão se dando conta de que existe um processo de exclusão social. Enquanto milhares de pessoas não têm um pedaço de terra para plantar, num pequeno grupo de pessoas concentra-se o poder de grande parte das terras do país, as quais são usadas como instrumento de dominação e concentração de riqueza. No enfrentamento da luta pela moradia, pela água, por condições dignas de vida é que as pessoas se formam e vão mudando o rumo da história, rompendo, assim, com a estrutura existente e, ao mesmo tempo, organizando-se coletivamente, construindo uma identidade coletiva. São essas pessoas que vão construindo e reconstruindo a si próprias e fazendo avançar a democratização dos direitos.

Os Movimentos Sociais têm uma dimensão muito ampla de formação. Neles encontramos elementos, matrizes formadoras que são necessárias para garantir que as pessoas envolvidas se transformem e transformem a realidade concreta, ao mesmo tempo em que avançam na consciência de classe trabalhadora e na formação e construção da identidade camponesa [86].

Na luta pela construção do novo homem e da nova mulher, a realidade e a experiência histórica de lutas no Brasil tem demonstrado que o movimento de massa é um dos construtores, transformadores das condições de existência, da estrutura

86 – Campesinato: "compreendemos como unidade produtiva camponesa o núcleo dedicado a uma produção agrícola e artesanal autônomo que, apoiado essencialmente na força e na divisão familiar do trabalho, orienta sua produção, por um lado, à satisfação das necessidades familiares de subsistência, por outro, mercantiliza parte da produção a fins de obter produtos e serviços que não produz; ao pagamento de impostos, etc." (Maestri, 2003, p. 2).

da sociedade e das pessoas. Justamente por ser um território/ambiente formativo que coloca em movimento importantes matrizes de formação humana, como o trabalho, a cultura, a opressão (luta pela libertação) e a luta social.

Nos Movimentos Sociais essas matrizes são potencializadas pelas condições construídas na luta social que também elevam o processo de consciência e de organização para, assim, romper com o padrão de ser humano imposto pela sociedade capitalista.

São as práticas dos Movimentos Sociais as responsáveis pela construção de um projeto de Educação do Campo, estando nos seus objetivos centrais a formação humana. A partir desta percepção, os Movimentos articularam-se com forças sociais parceiras, para romper com o modelo de educação hegemônica, comprometida com o modelo capitalista. Assim, para os Movimentos, "o diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação de luta por justiça e igualdade social neste meio teórico" (Caldart, 2004a, p. 3).

Deste modo, reafirmamos, a partir da reflexão de Arroyo, que as matrizes formadoras dos seres humanos são o trabalho, a cultura, a opressão, os movimentos sociais e a cultura que estes produzem. Queremos tratar de que forma estas matrizes formam os sujeitos dentro dos Movimentos Sociais, constituído como ambiente/cenário que coloca em movimento as matrizes de formação humana e vai construindo identidades.

Os Movimentos Sociais procuram fazer com que o trabalho desenvolvido na prática esteja vinculado à produção da vida, da existência e na produção de alimentos saudáveis. Entendem o trabalho como parte da existência humana, projetando a mesma para construção da identidade camponesa e desconstrução do projeto capitalista implementado no campo. Caldart diz que

> o trabalho forma/ produz o ser humano: a educação do campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo e de compreensão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalho de educação profissional, carregando todo este acúmulo de teorias e de práticas com as experiências específicas de trabalho e de educação dos camponeses (Caldart, 2004a, p. 3).

Atividades de trabalho produtivo desenvolvida pelos(as) camponeses(as), orientados por uma concepção libertadora[87], têm possibilitado a qualificação e a aquisição de novas técnicas de lidar com a terra que permitem, como diz Boff,

87 – Segundo Freire (1996), a concepção de Educação Libertadora parte do conhecimento da realidade e da dialogicidade para que se construam coletivamente novos conhecimentos, sendo cada um e cada uma o sujeito de sua história e simultaneamente do processo coletivo.

"saber cuidar". Cuidar de um espaço único, a nossa casa comum, o Planeta Terra, que está sendo destruído pelo modelo opressor de exclusão e da nossa relação de trabalho com o mesmo deve ocorrer no sentido de revitalizá-lo, o que nos dá condições de igualdade e vida com dignidade.

Em todas as relações construídas nos Movimentos Sociais, no espaço escolar, nas comunidades, nos acampamentos, assentamentos, no enfrentamento com a polícia, no trabalho, expressa-se uma cultura que é construída em toda história humana e em cada pessoa e que precisa ser reconstruída, num processo inerente ao da formação humana.

Segundo Roseli Caldart (2004 a, p 7-8):

> A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente (2004a, p. 7/8).

Os Movimentos Sociais, portanto, possibilitam a formação de sujeitos movidos por ações culturais de luta e trabalho, que se diferenciam e que estão sempre em construção. Os Movimentos Sociais são a prova da indignação contra a situação opressora vivida pelas pessoas. São os sujeitos oprimidos que vão reconhecendo a situação opressora e a causa da mesma, organizando-se como força social que constrói e reconstrói o ser humano, a sua existência e a sociedade, contrapondo o poder opressor. Nesse processo é visualizado e construído, coletivamente e na luta social, um novo projeto de campo, de educação e formação, que se contrapõe ao modelo do agronegócio[88].

2.2 A dimensão histórica e transformadora dos Movimentos Sociais

Os Movimentos por si só não alteram as estruturas; os desejos idealistas não constroem um movimento organizado. É a correlação de forças, construídas dentro da sociedade, a condição objetiva concreta, o processo humanamente construído, que é capaz de reacender as lutas sociais e pautar um novo projeto de sociedade e de educação libertadora.

As transformações que tivemos ao longo da história da sociedade se deram por um processo de formação e educação, conduzida pela luta social organizada, que

88 – Agronegócio: está ligado a um modelo capitalista de produção e exploração da e na agricultura.

hoje, por exemplo, caracteriza-se na luta dos Movimentos Sociais, na conquista da terra, a luta da mulher pela igualdade de direitos. Deste modo, um novo projeto de sociedade, o novo homem e a nova mulher serão construídos por nós mesmos, a partir da realidade concreta que temos. Consideramos que educação libertadora tem uma grande importância nesse processo, como assegura Paludo (2005, p.5):

A educação é, deste modo, produção humana, que se faz continuamente, independentemente do tempo e espaço, pelos homens e mulheres, no processo de produção da existência. Igualmente, a educação vai se tornando uma área de estudo e um foco de preocupação dessa mesma humanidade, na medida em que os seres humanos vão produzindo acúmulos teóricos e práticos em diferentes campos.

São os Movimentos Sociais os sujeitos protagonistas desse projeto de educação libertadora e popular, considerando-se que, na medida em que contribuem para a aceleração do processo de formação, os Movimentos Sociais organizados, vão se transformando e transformado a realidade, e essa realidade social, política, econômica e cultural vai colocando novos desafios. Ainda, diz a autora,

> internamente no Brasil, por exemplo, significa autonomização e autodeterminação das classes populares, no sentido de organização e enfrentamento de suas preocupações e interesses de forma coletiva, sem intermediações, de modo que elas mesmas sejam protagonistas do processo (Paludo, 2005, p. 4).

É neste processo de autodeterminação das classes populares no Brasil, que inicia o processo de organização e luta de massa. Foi a situação de opressão dos trabalhadores negros, dos indígenas, estudantes, trabalhadores camponeses, trabalhadores urbanos que exigiu da classe trabalhadora a auto-organização e rebeldia contra o poder dominante hegemônico.

Foi no pós 1964, por exemplo, num período de ditadura e opressão que os trabalhadores Sem Terra se organizaram na luta pela democratização da terra, os atingidos por barragens se organizaram na luta pelos direitos e essas lutas formam e ampliam as estratégias. É o próprio conjunto, o movimento da sociedade, que indica os novos rumos a serem adotados para a construção de um outro projeto de sociedade, distribuição e democratização da terra, o cuidado com a água para que não seja tratada como mercadoria.

Enfim, são as condições e os sujeitos construídos pelos próprios Movimentos e o movimento da sociedade que tornam estes transformadores da sociedade e dos que nela estão incluídos.

2.3 A formação dos sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento e de sociedade

O diferente que queremos construir deve ser construído a partir do que temos, do que o povo brasileiro, ao longo da história, construiu. A nova sociedade e os novos seres humanos somos nós mesmos, todos que a compomos, na medida em que nos inserimos no processo de construção. Portanto, as nossas práticas necessariamente precisam ser transformadoras.

Analisando como os Movimentos Sociais, organizados nessa construção, que tem como proposta envolver toda a sociedade, operam na desconstrução do padrão dominante, que está imposto, fica evidente porque recuperam e reforçam o trabalho formativo de base com as pessoas, organizando a educação como um processo que é construído pelo ser humano e ao mesmo tempo o constrói. Como ressalta Paludo,

> a educação acontece porque os seres humanos diferentemente dos outros animais, não têm a sua existência garantida naturalmente. Para garantir produzir e reproduzir a sua existência, o homem precisa transformar a natureza na direção de suprir as suas necessidades, o que faz realizando ações adequadas aos objetos, pelo e através do trabalho, neste processo, ele cria o mundo humano, torna-se um ser social e aprende a viver em sociedade. A este processo de prática e de aprendizado podemos chamar de educação (Paludo, 2005, p. 4-5)

A autora nos ajuda a discutir a formação dos sujeitos que desejam construir um novo projeto de desenvolvimento, dando ênfase a um grande elemento, que chamamos de educação, pois torna-se complicado discutir um projeto de desenvolvimento sem que os sujeitos passem por um processo de conhecimento, reconhecimento da realidade, das questões econômicas, políticas, culturais, sociais e ambientais que estão envolvidas nesse processo.

O Brasil é um país que apresenta uma grande riqueza natural, biodiversidade e ecossistemas, tais como: a floresta amazônica, o cerrado, a catinga, a mata atlântica e ainda concentra uma grande quantidade de água potável, terras férteis e, é no intuito de garantir que essas riquezas sejam elementos que assegurem a melhoria de vida do povo brasileiro e o equilíbrio do nosso planeta terra que verificamos que os Movimentos buscam uma nova formação e trabalham com a juventude e toda a população.

O projeto que os Movimentos pretendem construir será fruto de um esforço e luta social coletiva. Portanto, “dependerá do grau de organização social e de massa que iremos conseguir, do avanço da luta social, para assim os novos homens e novas mulheres construírem o projeto popular para o Brasil” (Braga, 2006, p 38). Nesse processo, uma educação contra-hegemônica é fundamental e é por isso que os Movimentos Sociais buscam realizá-la.

3 – Contexto e interação nas comunidades

Nesta parte do artigo, apresentam-se as relações da comunidade, na perspectiva de analisar os espaços que proporcionam a formação dos sujeitos envolvidos na organização

da comunidade e Movimentos Sociais. Considerando que este trabalho procura dar intencionalidade à reflexão das matrizes formadoras do ser humano, vamos pontuar algumas questões sobre a matriz dos movimentos e sua interação com a pedagogia, buscando contribuir na construção de sujeitos humanizados.

3.1 Como acontece a Pedagogia do Movimento nas comunidades pesquisadas

Como já se disse, a pedagogia dos Movimentos Sociais acontece nos seus diferentes espaços. O próprio Movimento é um espaço formativo. O processo pedagógico ultrapassa as estruturas físicas da escola.

Um dos grandes espaços formativos é a forma como os Movimentos se organizam em todos os espaços em que as pessoas estão inseridas: nos núcleos de base, na organização de uma ocupação ou de uma ação; em toda a dinâmica da luta social se pode tirar lições de pedagogia.

Mas não basta simplesmente estar organizado, se essa organização não for capaz de avançar para além da simples forma organizativa. Há uma condição capaz de criar nos seus grupos sociais uma consciência de sua existência, uma consciência social e de grupo e identidade própria, descobrindo o valor e a força da coletividade.

Quando um indivíduo entra em um grupo social, em um Movimento, vem muitas vezes movido por suas necessidades, como buscar melhores condições de vida, ou simplesmente um pedaço de terra, como é o caso de muitas famílias que estão nos acampamentos do MST. Mas, no contexto da luta social, se vêem lutando por algo maior, além dos interesses individuais. Um exemplo que pontuamos é a ocupação de terras: quando se ocupa um latifúndio improdutivo, se está mexendo na estrutura social que parece intocável há mais de quinhentos anos. De um lado, a grande massa de trabalhadores e, de outro, a concentração da propriedade da terra que se mantém.

Mas essas pessoas não devem, como diz Iasi (2006), fazer sem saber que fazem; é preciso que, dentro de todo esse movimento de preparação da ação e resistência, sejam criadas estratégias para um processo formativo de avanço da consciência, pois a organicidade é essencial para o avanço da qualidade na formação da consciência dos indivíduos que fazem parte desse grupo.

Assim, não é somente a vivência de um individuo dentro da organização de um Movimento Social que o tornará critico; são as relações que vão se dando no contexto e a intencionalidade dessas relações que o fazem. É um processo longo e vai depender de como se vai trabalhar na teoria e na prática, na ação e na reflexão. A ação deve ser vista como parte de um contexto, como, por exemplo, uma ocupação de terra, na sociedade que concentra a propriedade em poucas mãos. Assim, estar inserido em um Movimento Social e realizar tarefas, sem intencionalidades específicas e apenas por necessidade do Movimento, não permite o avanço no sentido de formação desses sujeitos; é preciso que se criem mecanismos e, assim, se desenvolva a capacidade de reflexão das vivências de cada processo, de forma crítica; é necessário que cada sujeito saiba qual é o seu papel e a sua tarefa dentro da organização.

Um dos aspectos a ser levado em conta é compreender suas realidades, as condições de existências de cada um e de cada uma, fazendo uma análise do processo de formação deste grupo de pessoas.

Compreendemos que as lutas que os Movimentos Sociais - MST, MAB, MMC, MPA, MTD, Pastorais Sociais e outras experiência sociais de educação no/do campo[89] se apresentam numa realidade que proporciona condições de compreender a dinâmica de sua realidade, no processo de formação de consciência. As lutas travadas pelas forças sociais, acima citadas, têm feito avançar o processo dos trabalhadores neles envolvidos em relação às questões econômicas, sociais, culturais, ambientais e políticas, o embate direto com o modelo de produção e exploração dos recursos naturais e humanos.

Entendemos que essas organizações têm um papel importante no sentindo de trabalhar a formação dos jovens camponeses, agricultores, mulheres, crianças etc., procurando contribuir para que tal formação contribua com a organicidade dos Movimentos na perspectiva da luta de classe contra o capitalismo.

As realidades dessas organizações, articuladas com comunidade, escola, são organismos vivos, potencializados pela educação como instrumento que articula a teoria e a prática. Assim, as escolas ligadas aos Movimentos Sociais têm o papel de construir uma educação voltada à realidade, mas que abranja as necessidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, a tarefa de fazer uma escola com cara de escola do jeito que crianças, jovens, pais, ou seja, que a comunidade e o próprio movimento estejam inseridos nesse processo de autonomia e gestão.

3.2 Educação, escola, movimentos sociais e comunidade: nossos achados

Neste item, apresentamos os resultados de nossos trabalhos de conclusão do Curso de Pedagogia e pontuamos possíveis proposições e limites para estas relações. Elas estão presentes em vários espaços de convívio social, no entanto percebemos que existem limites em potencializar essas experiências, para que se tornem processos formativos.

Percebemos que são vários os espaços de discussão e de formação nas organizações. Pautamos, aqui, o que acreditamos que deve ser aprofundado: o processo de formação de sujeitos em/nos diversos espaços.

> O campesinato, sendo o público que passa a integrar as nossas organizações, é necessário que o mesmo não seja apenas observador, mas sim sujeito, deve se colocar em movimento para se concretizar um novo

89 – As siglas correspondem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ao Movimento dos Atingidos por Barragens, ao Movimento de Mulheres Camponesas, ao Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Desempregados e a Pastoral da Juventude Rural.

> projeto de sociedade. Assim, envolver-se nas discussões das propostas pedagógicas das escolas, nas discussões de grupos de base, associações, cooperativas, ou seja, na comunidade como um todo (Pazzeti, 2007, p. 47).

Merece destaque especial a "potencialidade da juventude de nossas comunidades e Movimentos, este elemento se apresentou nos trabalhos como um potencial ainda não articulado no conjunto das comunidades" (Braga, 2006, p. 28), por vários limites: a "falta de escolarização de nível médio e superior, falta espaço onde possam expressar idéias e angústias, e pensar espaços de lazer, para que os mesmos não tenham que sair do campo" (Barreto, 2006, p. 36). É necessário que se pense o trabalho articulado com os espaços já citados, possibilitando sua permanência ativa nesta realidade.

Compreendemos que um público que deve ter especial atenção são as crianças, sendo estas herdeiras do processo da luta social. Assim

> a escola como parte de nossas organizações, e também parte de um órgão público, tem a tarefa de formar cidadãos, porém, como parte de organizações sociais temos uma tarefa maior, sendo esta contribuir na formação crítica das crianças, jovens e adultos para que juntos possam realizar leituras da realidade e do mundo em que vivem, e consecutivamente saber de seu papel na sociedade (Xavier, 2006, p. 42).

No entanto, para isso, pensamos ser necessário que a escola e os educadores (as) compreendam as crianças como parte construtora desse projeto de sociedade.

A educação do e no campo tem enfrentado "dificuldades em concretizar seus objetivos na relação escola, comunidade e movimentos, tais como: formação de educadores, infra-estrutura, transporte escolar, materiais escolares" (Pazetti, 2006, p. 33). O principal motivo que permeia essas dificuldades é a omissão do Estado. Acreditamos na necessidade de manter o povo organizado, para dar continuidade à luta pelos direitos dos trabalhadores e avançar nessa construção.

Percebemos, como constatações das pesquisas feitas, organizadas nos trabalhos de conclusão de Curso dos autores deste artigo, que o Movimento Social, ao se propor a fazer educação e formação humana tendo como centro os seres humanos engajados nesse processo e, por isso, numa perspectiva contra-hegemônica, enfrenta um desafio central, de duas naturezas. O primeiro é possibilitar (e isso é um processo de rompimento) que as pessoas percebam e acreditem que é possível fazer a educação e a sociedade sob outras referências que não as do sistema capitalista (e a principal libertação aí operada é que as pessoas percebem-se como autoras do processo de produção de sua existência). O segundo é garantir na organicidade dos processos uma forma (e um conteúdo) diferente do até então vivenciado pelas pessoas que, superando a dualidade teoria x prática, possa realmente colocar as pessoas envolvidas na luta a se perceberem como sujeitos e agirem como tal, não reproduzindo os valores da sociedade capitalista, centrada na exploração e alienação das pessoas.

Como mostraram as conclusões das pesquisas feitas, principalmente a Escola Itinerante (sem negar seus limites) encontra dificuldade em levar as famílias a acreditarem que ali mesmo, embaixo de um barraco, com educadores formados na própria luta social, é possível garantir a escolarização e a formação das crianças, jovens e adultos. Também é fato que não é tarefa simples pensar (e concretizar) processos de educação e formação humana no calor da luta social e do enfrentamento político permanente, pois a sociedade capitalista nos ensinou a vincular educação com sala fechada, mesa, cadeira, quadro giz, ou seja, de forma isolada da realidade.

Portanto, colocar a realidade como objeto da formação e da educação dos sujeitos do campo e da luta social e inserir os processos de formação humana neste contexto são desafio e conquista que precisam ser consolidados no conjunto dos Movimentos Sociais, justamente por ser esta uma das condições para formarmos sujeitos críticos da sociedade atual e construtores de uma nova.

Antônio Escobar de Almeida[90]
Eldo Moreira Barreto
Izabela Christiana Braga
Luiz Adílio Alves Xavier
Marcionei Pazetti

90 – Antônio é educador do ITERRA, membro da coordenação da Turma Pedagogia da Terra II, e os demais são educandos e educandas, oriundos dos Movimentos da Via Campesina, formandos do curso de Pedagogia da Terra realizado no Instituto Josué de Castro - Convênio UERGS/ITERRA.

REFERÊNCIAIS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Moreira Eldo. A Escola Agrícola de Correntina e suas práticas educativas na formação dos sujeitos camponeses: possibilidade de afirmação da agricultura familiar no Cerrado Baiano. Veranópolis-RS, 2006. Trabalhado orientado pelo professor Guilherme Reichwald.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ético do humano: compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRAGA, Izabela Christiana. Acampamentos: os desafios da massificação a partir da experiência de Santa Cruz do Sul: Veranópolis-RS, 2006. Trabalho orientado pela professora Christiane Senhorinha Soares Campos.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo: março de 2004a, mimeo.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do MST. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IASI, Mauro Luis. A Metamorfose da Consciência de Classe: o PT entre a Negação e o Consentimento. São Paulo: Expressão popular, 2006.

MAESTRI, Mário & CARBONI, Florence. A linguagem escravizada. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PALUDO, Conceição. Educação, Escola e Desenvolvimento: Porto Alegre, 2006, mimeo.

PAZETTI, Marcionei. Escola Itinerante Sementes do Saber: realidade e possibilidades da organicidade. Veranópolis/RS, 2007. Trabalho orientado pela professora Conceição Paludo e co-orientado por Osmar Hences.

SANTOS, Robinson dos. Considerações sobre a educação na perspectiva marxiana. 2004, mimeo.

XAVIER, Luiz Adílio Alves. Escola E. Fundamental 15 de junho: obstáculos e desafios nas relações comunitárias, no assentamento Conquista da Fronteira, em Hulha Negra-RS. Veranópolis-RS, 2006. Trabalho orientado pelo professor Guilherme Reichwald.

A questão de gênero em espaços educativos dos movimentos sociais do campo

Os Movimentos Sociais do Campo, além de romperem as cercas dos latifúndios, empreendendo lutas em defesa da reforma agrária e da agricultura camponesa, também vêm ocupando cada vez mais espaços na educação, alicerçados na compreensão de que o processo de formação é uma condição fundamental para que as pessoas se tornem de fato sujeitos de sua própria história.

No processo de educação popular desenvolvido nos espaços pedagógicos formais e informais conquistados pelos movimentos, a questão de gênero tem sido um dos temas que vem "emergindo" com força crescente. Isso se observa nos cursos, nas pesquisas, nos discursos das lideranças, bem como nos materiais de estudo produzidos pelos movimentos para suas bases.

Este artigo tem o objetivo de analisar como os movimentos vêm rompendo essas cercas sócio-culturais, ousando propor novos discursos e novas práticas, bem como de identificar os conflitos decorrentes do processo de debate sobre os temas gênero, feminismo e homossexualidade. O artigo se construiu a partir de pesquisas[91] realizadas em espaços educativos de dois movimentos sociais integrantes da Via Campesina[92] em dois estados brasileiros: o Movimento de Mulheres Camponesas – MMC em Santa Catarina e o Movimento Sem Terra – MST no Rio Grande do Sul.

91 – As pesquisas foram realizadas como requisito de conclusão do curso Pedagogia da Terra. Os Títulos dos trabalhos encontram-se nas referências bibliográficas deste artigo.

92 – A Via Campesina é uma articulação internacional de organizações do campo. No Brasil fazem parte da Via Campesina as seguintes organizações: Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, Movimento Sem Terra – MST, Movimento de Pequenos Agricultores – MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Pastoral da Juventude Rural – PJR, Comissão Pastoral da Terra – CPT e Federação Nacional dos Estudantes de Agronomia – FEAB.

A pesquisa de Inês Rodrigues busca responder uma intrigante questão: Qual o lugar da mulher no MST? A partir desse questionamento, analisa a participação das mulheres no MST no Rio Grande do Sul, identificando os avanços conquistados e as dificuldades que ainda são enfrentadas pelas lideranças femininas deste Movimento, bem como a compreensão que elas têm sobre gênero e feminismo. Também estuda as relações de gênero nos "núcleos de base" de um acampamento, uma vez que este é considerado o primeiro e mais importante espaço educativo das famílias sem terra. Conforme acordado com as mulheres pesquisadas, ela utiliza nomes fictícios para identificar as entrevistadas.

Catiane Cinelli mergulha no processo de formação de lideranças do Movimento de Mulheres Camponesas – MMC de Santa Catarina, buscando entender as transformações e os conflitos vividos pelas participantes de um curso para dirigentes deste movimento que se autodenomina camponês e feminista.

Altair Norback pesquisa um espaço educativo formal, uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, organizada pelo MST do Rio Grande do Sul. Utilizando-se de um questionário, de entrevistas não formais com os estudantes, bem como de observações nas aulas, o autor mostra o interesse dos militantes sobre o tema "gênero", em geral, e "homossexualidade", em particular.

O referencial teórico das pesquisas, mesmo que com diferentes ênfases, se fundamenta em três categorias de análise: gênero, feminismo e participação. E é com uma reflexão sobre as mesmas que iniciamos este artigo.

1 – Compreendendo gênero

Falar de gênero é um convite à reflexão sobre o modo de "ser/viver" masculino e feminino, sobre o processo de produção social do homem e da mulher em cada período histórico. Portanto, a abordagem de gênero implica necessariamente questionar padrões de comportamento, idéias, relações que a sociedade estabelece como naturais, pois, sem negar que somos seres biológicos, este conceito evidencia nossa constituição histórica, social e cultural.

> Ao dirigir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (...) Pretende-se, desta forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (Louro, 1997, p. 21-22).

Desse modo, o conceito de gênero desmitifica e desnaturaliza o masculino e o feminino, tornando-se um importante instrumento de análise das relações sociais, mas também uma "afiada" ferramenta de luta contra as desigualdades, na medida em que evidencia a assimetria de poder entre homens e mulheres.

> Esse conceito coloca claramente o ser mulher e o ser homem como uma construção social, a partir do que é estabelecido como feminino e masculino e dos papéis sociais destinados a cada um. Por isso, gênero, um termo emprestado da gramática, foi a palavra escolhida para diferenciar a construção social do masculino e do feminino do sexo biológico. Gênero é um conceito relacional, ou seja, que vê um em relação ao outro e considera que estas relações são de poder e hierarquia dos homens sobre as mulheres (Faria; Nobre, 2005, p. 29).

Nessa perspectiva de análise que partilhamos, gênero é entendido como um padrão sócio-econômico e cultural que define o que é masculino e o que é feminino em cada contexto histórico. Isso inclui desde roupas, cores, comportamentos, até profissões, funções sociais, comportamentos sexuais, entre outras coisas. E, como o padrão vigente em nossa sociedade valoriza o masculino e discrimina o feminino, gera muitas desigualdades que se percebem no dia-a-dia, nas relações familiares, no mercado de trabalho, na escola, em todos os espaços públicos e privados.

As mulheres sofrem com a imposição desse padrão de gênero, que exige que elas sejam emotivas, delicadas, que tenham como prioridades de vida o casamento e a maternidade, dedicando grande parte do tempo ao cuidado com a casa e à educação dos filhos, mesmo quando trabalham fora de casa. Porém, para as trabalhadoras, a opressão de gênero é muito mais forte porque as mulheres burguesas ou as trabalhadoras mais bem remuneradas podem fugir de suas penosas responsabilidades domésticas, contratando outra mulher (uma empregada/ uma babá). Mas as trabalhadoras pobres, que são maioria, "não têm para onde fugir". Por isso, consideramos fundamental entender a questão de gênero articulada com a de classe. Nesse sentido, concordamos com Campos (2005, p. 25) em relação a que a desigualdade de gênero é funcional para a dominação ideológica e sócio-econômica da burguesia no capitalismo.

> [...] se mesmo na classe trabalhadora e camponesa as relações entre homens e mulheres se baseiam na exploração, na opressão, na violência, na dominação... estes mecanismos vão se naturalizando, de modo que as pessoas não estranham que a sociedade se divida entre alguns que mandam e outros que trabalham, uns que exploram e outros que são explorados. Isso pode até ser encarado como injusto, mas é natural. Além dos aspectos ideológicos não se pode deixar de reconhecer que o machismo predominante se sustenta em bases materiais bastante sólidas. Os capitalistas ganham muito por não precisarem remunerar o trabalho doméstico, que é feito gratuitamente pela maioria das mulheres.

Evidentemente, não se pode negar que o padrão de gênero machista também oprime os homens, uma vez que estes também têm que cumprir uma série de exigências para ser masculino. Entretanto, a maioria dos estudos revelam que as mulheres, em todos os lugares do mundo e em todas as classes, estão muito mais sujeitas a todas as formas de violência devido à sua condição de gênero.

Uma contribuição fundamental do conceito de gênero para os movimentos engajados na luta contra as desigualdades é que ele mostra que é possível transformar essa realidade. Na medida em que explicita que as relações de gênero são uma construção social e não uma conseqüência natural de diferenças biológicas, evidencia que estas relações podem ser mudadas, que se podem construir novas.

Vale lembrar que "quando se fala de relações de gênero estamos falando das relações entre homens e mulheres, entre homens e entre mulheres. Por isso discutir gênero não é só coisa de mulher" (Campos, 2005, p. 16). Nesse sentido, este conceito também é um importante instrumento para questionar padrões de "normalidade" no que se refere à sexualidade, contribuindo para que a homossexualidade, seja feminina ou masculina, também seja social e culturalmente analisada.

2 – Gênero e Feminismo nos Movimentos Sociais do Campo

O feminismo é um movimento político de luta das mulheres. Entretanto, é mais correto pensar em feminismos, pois, na verdade, existe uma pluralidade de movimentos, que fazem distintas leituras de mundo e, por conseguinte, propõem diferentes debates e lutas feministas. Neste artigo trabalha-se com o chamado feminismo socialista, pois é o que mais se aproxima da práxis dos movimentos sociais pesquisados.

O feminismo socialista, apesar de também se subdividir em várias tendências, tem como eixo central a proposta de que a luta feminista seja engajada na luta de toda a classe trabalhadora pela reestruturação geral da sociedade, rompendo com as relações capitalistas de produção. Segundo Rodrigues (2006, p. 13), essa corrente feminista defende "a emancipação da mulher junto com a emancipação da classe trabalhadora, pois acredita que se não mudar a forma de organização da sociedade e consequentemente seus costumes, não haverá libertação da mulher".

Na pesquisa com as lideranças femininas do MST-RS, Rodrigues constatou que o termo feminismo não é utilizado com tranqüilidade no Movimento; o tema é pouco debatido e as próprias mulheres acham que é complicado inserí-lo nos processos de formação. Situação bem diferente ocorre com gênero, que já tem uma aceitação maior e vem sendo debatido em vários espaços. Há inclusive um coletivo de pessoas denominado "setor de gênero" que, desde o ano 2000, organiza materiais, cursos e outras atividades visando a construir a igualdade de gênero nos espaços de decisão do MST, desde a base até as direções nacionais. Nesse aspecto, verifica-se que se reproduz neste movimento a compreen-

são equivocada, que vigora no senso comum, de que feminismo é o contrário de machismo. Algumas lideranças femininas do MST estão estudando sobre feminismo, mas têm receio de se auto-afirmarem como feministas. Isso dificulta ainda mais a luta contra as desigualdades de gênero no Movimento.

Já, no Movimento de Mulheres Camponesas, a situação é bem distinta. Cinelli (2006) constatou que as dirigentes têm uma compreensão maior de feminismo e estudam o tema, até porque o MMC é o único movimento da Via Campesina brasileira que se assume como feminista. Entretanto, verificou que este entendimento não é espontâneo, é construído em um processo de formação, uma vez que as mulheres que chegam ao MMC não têm a concepção do feminismo socialista. Esses debates/reflexões não fazem parte do cotidiano das mulheres camponesas. Na concepção das lideranças, as mulheres chegam ao movimento sem o domínio teórico, mas já com uma prática feminista, porque já estão engajadas na luta em defesa dos direitos das mulheres, já estão incomodadas com as desigualdades. É participando do movimento que elas vão construindo a identidade feminista, vão se dando conta de que, assumindo a luta pela libertação da mulher, elas assumem a luta feminista.

No que se refere ao tema gênero, Cinelli (2006) observou que ele está presente em todos os conteúdos do processo de formação das lideranças do MMC catarinense. Nos debates as mulheres falam das "diferenças" entre o exercício do poder feminino e masculino. Em sua sabedoria popular, elas verificam que o masculino impõe medo, baseia-se na dominação, não admite questionamentos, "eles sabem mais". E acreditam que o feminino não pode reproduzir o exercício do poder repetindo o que os homens fazem. Na perspectiva construída pelo Movimento das Camponesas, a luta das mulheres se fortalece quando elas agem com mais solidariedade, valorizam a vida, têm persistência, decidem coletivamente, têm resistência, criatividade, capacidade de autocrítica e de superação do medo de ser dirigente.

3 – Formação e participação como alicerce para as novas relações de gênero: experiências dos Movimentos Sociais

A formação é entendida aqui como estudos, apropriação de conteúdos, mas também como desafio em assumir responsabilidades que trazem aprendizados na medida em que ampliam a visão de mundo, provocam reflexões e mudança de hábitos. Nesse sentido, assumir tarefas de coordenação, de liderança mesmo em processos simples é formativo. A formação, então, é absolutamente necessária para a libertação das pessoas, para que se tornem sujeitos de sua própria história.

Na concepção dos movimentos pesquisados, quanto maior a participação de sua militância nas diversas atividades que fazem, maior a formação de consciência. E quanto mais formação as pessoas têm, maior a qualidade de sua participação. Isso porque pressupõem que as pessoas se formam participando e que participando qualificam sua formação e se tornam mais conscientes.

Contudo, participação é algo que não se pode medir só pelo número, pela quantidade de pessoas envolvidas. É necessário perceber qual a qualidade dessa participação, como as pessoas intervêm no processo, se têm firmeza e embasamento no discurso, se conseguem fazer leitura da realidade e elaborar propostas de ação, se participam efetivamente da tomada de decisão ou apenas executam.

É nesta perspectiva de análise, que se orientaram as pesquisas empíricas sobre a questão de gênero em três espaços de formação dos movimentos sociais do campo descritas a seguir.

a) A participação das mulheres em um acampamento do MST/RS

O espaço educativo pesquisado foi um acampamento no município de Arroio dos Ratos, região metropolitana de Porto Alegre. Dentro deste analisaram-se os núcleos de famílias, a coordenação e a direção, que formam as instâncias de base do MST. A escola também é um dos alvos da pesquisa, porém, nas instâncias, o foco do olhar são as relações de gênero e, na escola, é entender se e como o tema gênero é trabalhado. Foram ouvidos, ainda, depoimentos de lideranças femininas do MST/RS que não fazem parte desse acampamento, no sentido de buscar saber um pouco da história das mulheres no Movimento, procurando identificar os avanços conquistados no estado e as dificuldades que elas ainda encontram para participar.

Num período de aproximadamente seis meses entre 2005 e 2006 foram acompanhadas 43 reuniões (incluindo todas as instâncias) no acampamento, observadas cerca de uma dezena de aulas e colhidos 21 depoimentos de mulheres da base e lideranças de dentro e fora do espaço do acampamento. Conforme acordo feito com as mulheres, utilizam-se nomes fictícios para identificar as entrevistadas.

Em relação à participação das mulheres no conjunto do Movimento no Rio Grande do Sul, a pesquisa revelou que é inegável que houve avanços. No início da década de 1980, nos primeiros acampamentos, apenas se avistavam uma ou duas mulheres fazendo parte das instâncias estaduais e os debates sobre este tema ocorriam de maneira muito tímida, até ingênua. Atualmente, há muitas mulheres participando ativamente do Movimento. De acordo com as lideranças femininas, um instrumento fundamental para ampliar a participação das mulheres foram as linhas políticas de gênero[93], aprovadas na coordenação nacional do movimento em 1999.

> A linha é a garantia da presença das mulheres. Agora parece ser formal, mas depois vai virar cotidiano, vai virar cultura ter um homem e uma mulher participando. Não é discurso, é linha política. É na tarefa concreta, participando das instâncias, setores que vamos nos formando. O resto são intenções (Carina, apud Rodrigues, 2006, p. 35).

93 – Essas linhas políticas são orientações que o MST deve procurar seguir em todo o país. Entre outras coisas, elas definem que nos núcleos de base dos acampamentos haja um coordenador e uma coordenadora, e que em todos os espaços de formação 50% dos participantes sejam mulheres.

Resgatando a história do MST no RS, constatou-se que as mulheres estão presentes desde as primeiras ocupações, porque o Movimento organizava as famílias. Elas participavam da luta pela terra, mas não tinham uma participação efetiva no planejamento da mesma, nem no processo de coordenação política do Movimento, como exemplifica Jussara, acampada no início da década de 1980.

> Na coordenação central tivemos a presença de duas companheiras. Eram mais ou menos quinze pessoas. Uma delas foi acompanhada em todas as reuniões pelo marido. Antes de chegarem as irmãs religiosas não tinha nenhuma mulher. Elas iam para as reuniões e começou-se questionar a participação das mulheres, então foram convidadas estas duas (Rodrigues, 2006).

Foi com perseverança e muito sacrifício de várias mulheres que essa história foi mudando, e hoje o MST é um dos movimentos sociais mistos com maior participação feminina. No entanto, a pesquisa apontou que os avanços têm sido mais significativos nos eventos, cursos e instâncias nacionais e estaduais, pois a direção estadual do Rio Grande do Sul e a nacional são compostas atualmente por 50% de mulheres.

Também se verificou que o 8 de março têm sido importante para a formação de lideranças, uma vez que nessas lutas as mulheres são protagonistas. E as sem-terra vêm, juntamente com mulheres de outros Movimentos da Via Campesina, pautando temas polêmicos através de suas lutas nos 8 de março, entre os quais os transgênicos, a dominação da agricultura por transnacionais e o "deserto verde" (os monocultivos de eucaliptos e pinus para produção de celulose).

Entretanto, na base do MST, a situação é diferente. No acampamento pesquisado, verificou-se que ainda há uma enorme desigualdade de gênero nas instâncias (coordenação e direção). Na avaliação das lideranças, um dos obstáculos para isso é o fato de que o INCRA, ao cadastrar as famílias acampadas, coloca o homem como titular e a mulher como dependente. Para elas, a autonomia das mulheres passa necessariamente pela independência econômica.

> Considero fundamental que já nos acampamentos o cadastro seja feito em nome do homem e da mulher, para que a mulher não seja considerada apenas dependente do seu companheiro. E também temos que nos preocupar com a Frente de Trabalho, procurando garantir trabalhos que a mulher participe ou no mínimo considerar o trabalho de cuidar das crianças. Para isso é preciso ter regras de que quando o marido sai para um trabalho ao voltar ele divida o dinheiro com ela. Se estimularmos a mulher e o homem a fazer a administração econômica dos recursos no acampamento vai ser mais fácil criar a cultura de participação das mulheres na economia dos assentamentos. Porque hoje na maioria dos assentamentos as mulheres trabalham, mas não administram os recursos nem participam das decisões sobre a produção. E se isso não mudar fica difícil discutir a emancipação das mulheres, porque elas continuam sendo dependentes dos homens, muitas vezes tendo que conviver com a violência e sendo consideradas propriedade do homem (Rodrigues, 2006, p. 33).

No acampamento constatou-se que são poucas as mulheres que estão na direção (em torno de 10% do total). Por um lado, faltam condições objetivas para que participem: não há Ciranda Infantil[94], nem divisão de tarefas nas famílias, de modo que as mulheres dedicam a maior parte do tempo aos afazeres domésticos e ao cuidado das crianças. Por outro lado, há limites também nas condições subjetivas, em geral elas falam pouco e quando falam são pouco escutadas, conta Selma, uma acampada: [...] "às vezes levantamos um ponto e não é considerado da mesma maneira, tem que saber debater para entrar na pauta, senão nem entra. Se é um homem que levanta um problema vão logo discutindo" (Rodrigues, 2006, p. 45).

Por uma série de dificuldades, as mulheres participam de poucos processos de formação que poderiam qualificá-las como lideranças, por isso assumir esses espaços de coordenação é penoso, tanto porque se sentem despreparadas, quanto porque é mais uma jornada de trabalho. Assim, as mulheres permanecem pouco tempo nas instâncias de coordenação e direção do acampamento e, com isso, vai se mantendo a desigualdade de gênero sob a justificativa de que elas é que não querem participar.

Nos núcleos de base, apesar de quantitativamente as mulheres estarem presentes, qualitativamente a participação feminina é pequena. Nestes espaços se reúnem as famílias e a tendência é reproduzir as mesmas relações de hierarquia que existem nas relações familiares, em que o homem/o pai é o "chefe". Com isso, nos núcleos, que são o primeiro espaço de formação do Sem Terra e da Sem Terra, não se cumpre a função de forjar novas relações de gênero.

Nos momentos de luta, como na ocupação de terra, observou-se uma ampliação da participação das mulheres, pois estas são desafiadas e incentivadas pelas lideranças que estão no comando das lutas a participarem ativamente do processo. Mas, ao retornarem para o acampamento de origem, ocorre um refluxo nesta participação.

Na escola verificou-se que não trabalha a questão de gênero, não debatendo situações que surgem no cotidiano escolar ou na comunidade acampada. O motivo

94 – Espaço organizado para trabalhar com crianças, enquanto suas mães e pais participam de atividades do Movimento ou trabalham. Este espaço é também e, sobretudo, um espaço de socialização e aprendizagem para as crianças, e podem ser fixos e permanentes ou itinerantes e periódicos. (Rodrigues, 2006, p.29).

seria a falta de preparação, conforme afirma um educador: "uma preocupação é, mas o problema é como trabalhar isto. Sabemos que tem que trabalhar, mas não sabemos como" (Rodrigues, 2006, p. 50). E acrescenta outra educadora: "Penso que devemos estudar mais, que haja esta formação sobre o que é mesmo o machismo, feminismo, gênero... Talvez seja necessário o setor de gênero buscar trabalhar isto com os educadores e educadoras" (Rodrigues, 2006, p. 51).

Apesar de todos os limites, a pesquisa constatou que é de significativa importância que o tema esteja sendo discutido no MST porque é visível o aumento da participação das mulheres quando se compara com o que ocorria no início da história do Movimento no RS. E isso vem provocando mudanças no Movimento, nas famílias e na vida de muitas mulheres. Ainda são as lideranças femininas as que mais se preocupam com o tema gênero, até porque são as que mais têm consciência da opressão. Mas a pesquisa identificou que também há homens debatendo, já é considerado comum a questão de gênero ser pauta em reuniões e tema de estudo em cursos e há muitas mulheres assumindo o comando em vários processos de formação.

b) Processo de formação das mulheres dirigentes no MMC/SC

Esta pesquisa foi realizada em 2006 no curso de formação para as dirigentes do MMC/SC. A metodologia incluiu observação das militantes durante o curso, entrevista semi-estruturada com cinco participantes e análise documental, especialmente de relatórios das reuniões realizadas no curso.

O curso foi realizado no Centro de Formação Maria Rosa, do MMC em Chapecó - SC. Cinelli (2006) constatou que o próprio o ambiente já é parte do processo de formação, uma vez que é decorado com símbolos da luta feminina, com mensagens acolhedoras para as mulheres, enfim é um espaço que convida para o envolvimento com a causa feminista. As imagens de lutadores e lutadoras do povo vão sutilmente lembrando que não é de hoje que as pessoas lutam por um mundo melhor, baseados em novos valores, e que as mulheres participaram dessas lutas em diferentes contextos históricos e em vários lugares do mundo. Freire (1970) diz que as pessoas se educam através do meio e das relações. Por isso, pode-se dizer que este espaço é propício para o processo de educação popular do MMC.

Participam do curso mulheres de diversos municípios do estado, por isso o processo de conhecimento, de troca de informações, experiências de vida, também é formativo, vai revelando as diferenças, mas, sobretudo as semelhanças entre elas, na medida em que enfrentam dificuldades comuns, como mulheres-camponesas-militantes. E a própria experiência de contarem um pouco da sua história vai contribuindo para a desinibição das mulheres, para a superação do medo de falar em público. Na turma do curso pesquisada, a maioria das participantes tinha mais de 40 anos, eram casadas e tinham filhos. Havia poucas jovens e estas estavam ainda se inserindo no MMC. Ao todo havia aproximadamente 50 mulheres.

Para terem bons encontros, são organizadas as equipes de trabalhos que envolvem todas as mulheres nas diversas atividades. Esse, além de auto-organização também tem intencionalidade pedagógica, pois as mulheres sentem-se parte do curso, responsáveis pela sua condução e não apenas o assistem. Além disso, vão aprendendo a trabalhar em equipe, tanto em trabalhos manuais quanto intelectuais. O diálogo é muito presente em todo o processo do encontro, desde o estudo até as tarefas práticas de organização. Isso vai rompendo bloqueios em cada uma: libertando fala, escrita, expressão corporal, idéias.

Cada mulher que vem para o MMC traz o seu modo de vida, o seu modo de pensar, dependendo da vivência de cada uma, com seus costumes, tradições, valores e limites. E, com a convivência e interação com as demais mulheres, vão mudando e alargando a visão de mundo e construindo possibilidades de transformação pessoal e social.

Ao analisar os relatórios do curso, Cinelli (2006) percebe que a formação das lideranças tem uma dupla dimensão: individual e coletiva. No curso cada mulher é desafiada a elaborar e produzir conhecimentos, desenvolvendo atividades teóricas e práticas. Entre uma e outra etapa precisa ler, elaborar texto, coordenando atividades, seminários, reuniões, oficinas em sua regional, município e grupo de base. Os seminários são orientados pela pauta de luta do Movimento. A cada texto produzido se vê a qualificação. No início, muitas mulheres não têm coragem de produzir um texto, outras fazem um pequeno texto, e aos poucos vão juntando elementos, estabelecendo as relações entre diferentes aspectos da vida social, vão se desafiando a analisar e escrever; vão resgatando saberes, construindo conhecimento.

No curso de formação foram trabalhadas as histórias de vida das mulheres, relacionadas com os temas: a educação que temos e a que queremos; história de luta das mulheres e movimento autônomo – MMC; metodologia do trabalho de base; mística e trabalho de base; luta de classes e trabalho de base; participação política da mulher na sociedade e projeto político; comunicação e expressão; poder, cultura e violência; sexualidade e saúde.

Cinelli (2006) afirma que, conversando com as participantes do curso, elas dizem que a formação gera autonomia. Acreditam que o curso oferece a elas conhecimentos da história; elas aprendem que a exploração da classe trabalhadora, em geral, e da mulher, em particular, é antiga, mas pode ser superada. Além disso, valoriza o trabalho da agricultura camponesa, mostrando que é importante para a saúde do meio-ambiente e das pessoas e, sobretudo, propicia momentos de reflexão para se conhecerem melhor a si mesmas e ao MMC e isso faz muito bem, como conta uma militante.

> Hoje sou feliz, realizada, amada pela família sem problemas e dona da minha vida. O MMC é o melhor projeto para abrir caminhos para a vida.

> Vida digna. Vida com liberdade. Vida com saúde e alimentação saudável. Hoje o MMC está em tudo: saúde, estudo, recuperação das sementes, vida, enfrentamento, agroecologia, natureza e reforma agrária (militante entrevistada por Cinelli, 2006, p. 62).

Cinelli (2006) afirma que a formação no Movimento de Mulheres Camponesas parte do princípio de que toda pessoa é capaz de produzir conhecimento, pois este contribui para o processo de libertação. Toda a experiência é conhecimento. Refletir sobre o fazer cotidiano capacita-as para entender e assim as motiva a lutar para mudar a sociedade patriarcal. Evidentemente que este processo não é tão tranqüilo; pelo contrário, é cheio de conflitos, pois historicamente as mulheres são consideradas inferiores, incapazes de produzir conhecimento. Para as camponesas isso é ainda mais difícil, pois há toda uma construção ideológica de que as pessoas do campo são atrasadas (estereótipo do Jeca Tatu). Além disso, a cultura do campo é mais oral, de conversar com amigos e amigas do que de escrever e elaborar. Subjetivamente cada mulher tem que superar os preconceitos e adquirir novos hábitos, romper com a idéia de que é natural que "uns tenham o saber, outros não".

Romper com essa herança cultural é um desafio a ser enfrentado na formação das mulheres camponesas. Isso ocorre respeitando o tempo de cada uma, sendo que umas se soltam dessas amarras já nos primeiros encontros, outras precisam de um tempo maior para que se conscientizem e comecem a agir diferentemente. Assim percebe-se que as mulheres vão se libertando, como relata uma das entrevistadas na pesquisa: “Fiquei mais desenvolvida, perdi a timidez de falar com as pessoas. Antes pra falar em público eu quase desmaiava. Agora consigo falar normal, me sinto mais livre e descontraída” (Cinelli, 2006, p. 44).

Junto com a formação de gênero e classe, o curso também está comprometido com um novo projeto de agricultura camponesa, que se contrapõe ao agronegócio, na medida em que considera a terra como lugar de trabalho, de produção de vida, não como um lugar para ser explorado em negócios. Nesse sentido há todo um trabalho de estimulo à recuperação das sementes crioulas, de produção de alimentos integrada com a preservação da biodiversidade. Por isso, o processo de formação das lideranças também provoca impactos nas comunidades onde elas vivem.

c) Os debates de gênero e homossexualidade em uma turma de EJA do MST-RS

Esta pesquisa foi realizada entre 2005 e 2006, em uma turma de EJA fundamental (5ª a 8ª serie), em Piratini – RS, no assentamento Oito de Maio. A metodologia usada incluiu questionário, entrevistas e observações. Cabe salientar que o pesquisador também fazia parte da equipe pedagógica que acompanhava a turma. O objetivo foi analisar como aconteciam as relações de gênero nos diferentes tempos educativos e como os temas gênero e homessexualidade eram debatidos.

Conforme Norback (2006) mexer com temas tão significativos, como o é a questão de gênero e, a partir dela, com a homossexualidade, leva-nos a rever antigas formulações, tornando visíveis sujeitos e processos até então ignorados, colocando em questão muitas de nossas certezas, nos obrigando a rever nosso jeito de ser, de pensar e agir, mudando radicalmente nosso modo de ver e fazer história.

> No entanto, precisamos construir uma atitude para com o outro, com aquilo que é diferente, com o que nos parece diferente. Por exemplo, os grupos sociais diferentes na composição do processo produtivo, bem como as origens étnicas ou raciais, a filiação religiosa, o lugar de origem devem ser elementos enunciados e respeitados como tais (Aquino, apud Norback, 2006, p. 38).

A pesquisa realizada mostrou que tanto os homens quanto as mulheres da turma tinham poucas informações a respeito dos assuntos, mas um grande interesse em saber mais. Porém, nesse espaço educativo formal, o assunto não é prioridade e não havia materiais para estudo.

No curso, o tema gênero estava presente porque havia mulheres e homens que questionavam a distribuição de tarefas, a linguagem, os comportamentos machistas; e o da homossexualidade, porque no MST há militantes que se assumem como homossexuais e havia um no curso.

Norback (2006) constatou que as pessoas falam bastante o termo gênero, mas conhecem pouco o assunto. E, em relação à homossexualidade, a desinformação é ainda maior.

Uma das atividades observadas no curso que mais gerou polêmica foi um seminário sobre homossexualidade. A questão da homossexualidade ainda é um tabu e motivo de preconceito na sociedade, e isso não é diferente no Movimento. O preconceito era tanto que as pessoas tinham dificuldades até de formular perguntas, mas aos poucos as dúvidas vieram à tona. Para muitos militantes a homossexualidade era uma “doença” e achavam que as pessoas homossexuais precisavam de ajuda médica. Para outros, os homossexuais criavam problemas para o Movimento, porque este reúne famílias camponesas, que em geral são bem tradicionais e a presença dos homossexuais “assumidos” incomodava.

Norback (2006) constatou que foi uma “descoberta” para a turma saber que a homossexualidade é tão natural quanto a heterossexualidade, e que impedir que crianças e adolescentes desenvolvam sua orientação homossexual viola o artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina: ‘’é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, atemorizante, vexatório ou constrangedor”.

O seminário que era para ser de duas horas durou mais de quatro e o assunto continuou pautando as conversas ao longo do curso. Segundo Norback (2006), os

debates na turma, e particularmente este seminário revelaram, sobretudo o interesse das pessoas em debater os temas, e também o quanto é forte o preconceito, o machismo, mesmo entre militantes que questionam a sociedade em que vivemos. E um dos aprendizados que tanto a turma quanto a coordenação pedagógica tiveram é que o ''problema" do homossexualismo não está no homossexual, do mesmo modo como o "problema" de gênero não está na mulher, como o ''problema" da classe não está nos pobres e o ''problema" da raça não está nos negros. Criou-se a consciência de que silenciar sobre essas questões contribui para que a violência (física, verbal ou psicológica) continue fazendo parte do cotidiano mesmo de pessoas que lutam por uma sociedade justa e igualitária.

Para Norback (2006) a homofobia continua sendo uma das mais cruéis formas de discriminação, a escola precisa aprender que ali também é um espaço de relações entre as pessoas e, não sendo neutra, a educação pode ajudar neste debate contra o preconceito sobre os homossexuais. Afinal, todas as pessoas nascem para serem felizes, e é crueldade humilhar, castigar e violentar as pessoas só porque não se sentem atraídas pelo sexo oposto.

A escola, a educação popular, precisa incluir no currículo esses temas transversais e uma permanente formação dos educadores. Uma educação que além de ensinar ler, escrever, geografia, matemática... ensine a ser humano, e esta arte só é possível na relação coletiva, trazendo pra dentro da escola estas questões tão importantes na formação humana.

4 – Algumas considerações

Estes estudos de caso revelam que, a partir de diferentes caminhos, os Movimentos Sociais buscam colocar em pauta as relações humanas, de poder, de hierarquia social, internas e externas, partindo do pressuposto que na sociedade existe a desigualdade de classe, mas também outras desigualdades, como a de gênero, que impede homens e mulheres de serem livres e felizes.

A experiência do MMC revela como o processo de educação popular é libertador. Ao irem se forjando como lideranças, as mulheres vão elevando sua auto-estima, aprendendo que sempre é tempo de aprender, descobrindo-se como produtoras de conhecimentos teóricos e práticos.

No Movimento misto, que reúne homens e mulheres, como é o caso do MST, tanto o processo de debate quanto a implementação de medidas para garantir a ampliação da participação das mulheres gera muitos conflitos. Mas a experiência do MST-RS está mostrando que é possível provocar transformações nas relações de gênero, mesmo em "terrenos" onde o patriarcado é tradição bem cultivada, como é o caso das famílias camponesas. É verdade que a mudança é como uma semente que vem brotando regada pela teimosia, persistência e garra de muitas mulheres.

Constatou-se que tanto na escola do acampamento, quanto no curso de EJA, que o ensino formal ainda não inseriu esses temas transversais no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, parece-nos fundamental que sejam estudados nos cursos de pedagogia, especialmente nos que estão comprometidos com a educação do campo, uma vez que os movimentos já estão "ensinando" que querem discutir e transformar este padrão de gênero patriarcal. Vale lembrar que a educação popular vai para além da escola, para além do currículo instituído, tem compromisso com a formação humana, com a libertação através do conhecimento. Nesse sentido, os espaços formais têm muito que aprender com os espaços informais, que inclusive precisam ser reconhecidos pelos educadores/pesquisadores como espaços educativos.

É por acreditar na formação humana que os movimentos sociais lutam contra o capitalismo, que transforma as pessoas e as riquezas naturais em coisas, em mercadorias. Os temas de gênero, feminismo, homossexualidade estão sendo fecundados nessa terra fértil para mudanças, que são os Movimentos Sociais do Campo, e pouco a pouco já se vêem sinais de que estão brotando um novo homem e uma nova mulher. A escola tem muito que fazer: trabalhar para que a colheita de novos discursos e novas práticas nas relações sociais contem com uma participação cada vez maior de homens e mulheres, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo.

Altair Norback[95]
Catiane Cinelli
Christiane Senhorinha Soares Campos
Inês Soares Rodrigues

95– Altair, Catiane e Inês são graduados do curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos, convênio UERGS/ITERRA. Christiane é jornalista, economista, doutoranda em Geografia pela UFRGS, professora de Economia Política no ITERRA, foi orientadora de algumas monografias nessa turma de Pedagogia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Branca Moreira e PITANGUY, Jacqueline. O que é Feminismo. 8. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994.

CAMPOS, Christiane S. S., As relações de gênero e o MST. In: Construindo novas relações de gênero: desafiando relações de poder. Cartilha do Setor Nacional de Gênero do MST: São Paulo, 2005.

CINELLI, Catiane. Mulheres em Formação no Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina. Monografia apresentada no curso de pedagogia, UERGS/ITERRA, 2006. Trabalho orientado por Marcelo de Faria Corrêa Andreatta.

FARIA, Nalu: NOBRE, Mirian. Gênero e Desigualdade. Cadernos Sempreviva,. São Paulo: Sempreviva: Organização Feminista, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

NORBACK, Altair. Relações de Gênero: um processo em formação. Monografia apresentada no curso de pedagogia, UERGS/ITERRA, 2006. Trabalho orientado por Silvana Gritti.

RODRIGUES, Inês Soares. Qual o Lugar da Mulher no MST? As Relações de Gênero no Acampamento Unidos Venceremos – Rio Grande do Sul. Monografia apresentada no curso de Pedagogia, UERGS/ITERRA, 2006. Trabalho orientado por Christiane Senhorinha Soares Campos.

Processo formativo com mulheres camponesas: dinâmica multiplicadora

Este artigo é um convite à reflexão sobre qual o lugar da educação e, por conseguinte, dos educadores e educadoras. Apesar de vários estudos evidenciarem que a escola é um dos e não o único espaço pedagógico, ainda predomina, tanto no senso comum quanto nos cursos de Pedagogia e Magistério, uma concepção que considera escola e educação quase como sinônimas.

A prática social dos movimentos populares, que tem intencionalidade pedagógica, vem mostrando como os espaços não formais de educação são fundamentais para a formação de lideranças com capacidade para "ler e interpretar o mundo" e "escrever outra história".

Neste artigo analisamos duas experiências de educação popular realizadas pelo Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, em dois distintos espaços pedagógicos não formais: um no Rio Grande do Sul, outro em Santa Catarina. As duas experiências têm como tema central à relação entre vida saudável - conhecimento popular - trabalho das mulheres camponesas. O outro aspecto comum é a metodologia alicerçada na dinâmica multiplicadora, em que as participantes diretas vão desenvolvendo processos formativos em suas comunidades.

Em Santa Catarina foi pesquisado o Programa de Recuperação, Produção e Melhoramento das Sementes Crioulas de Hortaliças, que tem como objetivo trabalhar novas relações de gênero e uma consciência mais aprofundada do meio ambiente, baseada em um processo de recuperação da sabedoria popular e de valorização da agricultura camponesa, particularmente do trabalho feminino na produção de alimentos e preservação da biodiversidade. Foram acompanhadas cinco etapas do projeto e realizadas nove entrevistas com mulheres participantes.

A experiência analisada no Rio Grande do Sul foi desenvolvida a partir do curso "Plantando Saúde". Neste caso a ênfase da pesquisa foi o processo da dinâmica multiplicadora em um grupo de base do Movimento na comunidade do Km 20, município de Horizontina. Os instrumentos utilizados foram: entrevistas, questionários, acompanhamento das reuniões das mulheres na comunidade. Além disso, foram observadas quatro etapas do curso na região, realizada a leitura de descrição de histórias de vida e pesquisa bibliográfica.

As pesquisas evidenciam a importância da educação popular para reafirmar a unidade dialética entre teoria e prática. Em ambos os projetos o conhecimento teórico e empírico estão concatenados e vão promovendo transformações não apenas no discurso, mas, sobretudo, na consciência e na prática social das mulheres envolvidas.

Assim como ocorre nos cursos do MMC, o artigo começa com uma reflexão sobre a agricultura camponesa em geral e sobre a condição da mulher camponesa em particular, no contexto de avanço do capitalismo no campo brasileiro. Estudando sobre a sociedade em que vivem e compreendendo a complexa articulação entre a produção e reprodução social da vida em suas múltiplas dimensões (econômica, política, jurídica, ideológica), as mulheres vão "descobrindo" que muitas coisas que julgavam "naturais" são cultivadas socialmente, tanto que produzem frutos diferentes em cada momento histórico. E assim vão despertando para a necessidade de "revolver o terreno" das relações sócio-econômicas e culturais, para semear novos valores e novas práticas nas relações humanas e nas relações dos seres humanos com o meio ambiente.

1 – O avanço do capitalismo no campo brasileiro e as conseqüências para as mulheres

O avanço do capitalismo no campo brasileiro ocorre a partir da década de 1930 com o processo de industrialização da agricultura. Mas é a partir do fim da década de 1940 que esse processo se intensifica.

> Depois da segunda guerra mundial (que terminou em 1945) começa a acontecer rapidamente grandes mudanças na agricultura no mundo todo. Esse processo de mudança foi chamado de "modernização" da agricultura ou de "revolução verde" (...). O que guiou a revolução verde foi a idéia de eficiência econômica e a competitividade. (...) Muitas das indústrias químicas que haviam investido em desenvolvimento de produtos para a guerra, buscando dar um novo destino para sua produção, passaram a investir pesadamente na produção de fertilizantes e agrotóxicos. (...) A mecanização e a industrialização da produção no campo viraram símbolo de desenvolvimento (SOF, 2006, p. 33-34).

No Brasil são os governos militares que mais apostam na chamada modernização conservadora do espaço rural. Isto porque se modernizou a produção agropecuária por meio de novas técnicas, tecnologias, máquinas pesadas e insumos industrializados, porém não se alterou a estrutura fundiária do país, em que predominam os latifúndios.

O Estado teve o papel fundamental de criar as condições para o processo de modernização no Brasil. Isso incluiu investimentos em infraestrutura, crédito e assistência técnica, entre outros. Neste contexto, o estilo "tradicional da roça" passou a ser rotulado de velho, atrasado, desqualificado, fazendo com que os camponeses e camponesas sentissem vergonha da agricultura que praticavam. Muitos agricultores foram deixando de ter uma produção diversificada, de cultivar as próprias sementes e ervas medicinais. A prioridade passou a ser o monocultivo, a produção para o mercado.

> A revolução verde, onde se implantou, destruiu a estrutura produtiva que dava base para a auto-sustentação dos pequenos agricultores e impôs uma estrutura produtiva voltada para a monocultura, que é a produção de um só produto. A maioria dos pequenos agricultores abandonou a produção de subsistência achando que com o dinheiro que ganhariam com a produção de monocultura (soja, café, fumo, algodão, frutos, aves, suínos, leite, etc, dependendo da região do país) comprariam tudo o que precisavam para dento de casa, inclusive alimentação. Na verdade com o tempo, passou a não sobrar dinheiro nem para pagar o custo da produção da própria monocultura. O pequeno agricultor paga para trabalhar, a fome começou a bater em sua porta e as estruturas para produzir de tudo para comer foram deixados de lado, estão destruídos e precisam ser reconstruídas (Görgen, 2004, p.46).

Na verdade, quem ganhou com a revolução verde foram as multinacionais produtoras dos agrotóxicos, das sementes e das máquinas agrícolas. Para difundir suas idéias, essas empresas, com o apoio dos governos e outros agentes do processo modernizador, organizaram os clubes 4S. Nesses clubes participavam grupos de agricultores, principalmente os jovens, para realizarem estudos e experiência prática da agricultura moderna, orientados por agrônomos ou técnicos agrícolas. Os 4S, significavam: SABER, SENTIR, SERVIR, SAÚDE.

Através de várias ações, como reuniões, dia de campo com demonstrações das vantagens do uso dos fertilizantes e das sementes híbridas, além de cursos e atividades de integração, envolvendo principalmente a juventude do campo, demonstraram que seria a responsável pela superação da agricultura atrasada e implantação da "agricultura moderna". Muitos jovens ficaram entusiasmados e convenceram a família a utilizar os pacotes químicos e tecnológicos, acreditando nas promessas de que iriam ganhar dinheiro fácil, enriquecer e trabalhar menos. Mas logo também foram aparecendo as conseqüências. Em nome da modernidade e do progresso, muitas famílias investiram em maquinários, sementes, insumos de elevado custo, o que resultou em sérias dificuldades.

> Quanto mais se usa o veneno mais se empobrece o solo. Não perceber é fechar os olhos diante da perda da biodiversidade que vem aumentando dia após dia. É necessário criar o hábito de observação e análise do planeta. A perda de matéria orgânica reduz a fertilidade do solo e degrada sua estrutura, aumentando a probabilidade de mais compactação e tornando o cultivo e suas melhorias temporárias ainda mais necessário (Gliessman, 2001, p.35).

A revolução verde tirou a autonomia das pequenas propriedades. Quem morava nas mesmas tinha todo o acúmulo do conhecimento popular da época do plantio e colheita do solo apropriado da diversidade das sementes, etc., mas acabou perdendo esse vínculo e esse cuidado orgânico com a terra e a biodiversidade, indo para os centros urbanos, inchando as periferias. O resultado foi o aumento da desigualdade social.

E, nesse contexto, fica ainda pior a condição da mulher camponesa, que já era oprimida por uma organização familiar/comunitária patriarcal, hierarquizada em que o marido, o pai, ou o irmão, têm poder de mando. Isso porque seu trabalho e, por conseguinte, seus saberes, foram perdendo importância. Com o avanço das monoculturas há uma redução do espaço de trabalho da família camponesa em geral, e da mulher em particular, uma vez que se dedica principalmente à produção de alimentos para a família e à criação de pequenos animais. O trabalho feminino no campo está muito associado à diversidade de produção e, com a revolução verde, o que cresce é a monocultura, que homogeneiza paisagens e esvazia o campo de pessoas e, por conseguinte, de saberes.

> Há estudos mostrando, ainda, que a padronização do modelo alimentar tem levado a um afrouxamento dos laços de solidariedade social e comunitária, uma vez que as culturas específicas de cada região passam a ser substituídas por uma cultura homogeneizada. [...] Ao mesmo tempo, essa substituição tem levado ao empobrecimento dos conhecimentos sobre ingredientes e tecnologias caseiras de preparo de alimentos, e "erosão do saberes" em toda a humanidade (Field, apud Siliprandi, 2003, p.67- 68).

Infelizmente em nossa sociedade o trabalho feminino é "invisível", especialmente se for realizado dentro de casa. Por isso os trabalhos de cuidar da casa e dos filhos(as) são considerados trabalhos leves, e até "não trabalho". A perda de espaço das mulheres, nas atividades produtivas, no campo, resulta em uma maior desigualdade de gênero na família, uma vez que o trabalho do homem é que "gera renda".

Nesse sentido, resgatar a importância da produção de alimentos para o autoconsumo, a produção de sementes e ervas medicinais é importante, tanto do ponto de vista ambiental, porque resulta na preservação da biodiversidade, quanto do ponto de vista sócio-cultural, pois dá visibilidade ao trabalho das mulheres, por isso se constitui em um mecanismo de empoderamento feminino na família e comunidade, contribuindo para que haja relações de gênero mais eqüitativas.

Segundo Bender (2006), sabe-se que muitas doenças das mulheres são fruto da opressão que sofrem. Muitas camponesas acabam adoecendo pelo acúmulo de tarefas, culpabilidade, tristeza, falta de realização pessoal. Conforme Muraro (2003), a partir da dominação econômica, no decorrer das gerações, a mulher passou a desenvolver uma submissão psicológica ao introjetar a sua condição de inferioridade em relação ao homem.

A valorização do trabalho da mulher camponesa e a formação, numa perspectiva feminista, que ajude as mulheres do campo a romperem com a dominação de gênero são os eixos centrais da atuação do Movimento de Mulheres Camponesas – MMC.

2 – O Movimento de Mulheres Camponesas

Os Movimentos de Mulheres do Campo surgem na década de 1980, período em que várias organizações de trabalhadoras e de trabalhadores começam a se reestruturar no Brasil. Os estados do Sul são pioneiros nesse processo. O Movimento de Mulheres Agricultoras – MMA de Santa Catarina foi criado em 1983 e o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais - MMTR do RS em 1985.

Inicialmente as principais reivindicações na pauta das mulheres eram o reconhecimento da profissão de agricultora, os direitos trabalhistas e previdenciários, o direito à sindicalização, tudo isso articulado com uma luta em defesa da reforma agrária e contra o modelo de agricultura baseado no receituário da revolução verde, que envenena o meio ambiente e destrói a agricultura camponesa.

Desde a década de 1980, os Movimentos apostam na educação popular como instrumento de libertação, tanto para que as camponesas possam desenvolver uma consciência crítica, quanto para que aprendam a se valorizarem, tornando visível o invisível, ou seja, revelando a importância do trabalho das mulheres do campo.

Durante muitos anos, apesar de se articularem nas lutas e de terem princípios e práticas sociais semelhantes, as organizações de mulheres funcionavam de forma autônoma. Em 2004 ocorre a unificação dos movimentos femininos autônomos do campo que eram organizados em 19 estados do Brasil, surgindo o Movimento de Mulheres Camponesas[96] (MMC-Brasil).

Para Viezzer (1982), a libertação da mulher requer organizações que respondam às contradições implícitas em sua situação de subordinação. Nesse sentido, o Movimento de Mulheres Camponesas possui e transmite uma inquietação que impulsiona as mulheres a questionarem a realidade e a quererem mudá-la. Com a discussão de questões polêmicas e estudo da conjuntura as mulheres começaram a questionar o papel do poder público e a desenvolver mais seu senso crítico. A pedagogia do Movimento é muito ampla e envolve a vida como um todo. Num grupo organizado do Movimento de Mulheres Camponesas os processos educativos também se materializam em práticas e em diversas formas de saberes.

96 – Camponesas: são aquelas que produzem o alimento e garantem o auto-sustento da família. É a pequena agricultora, a pescadora artesanal, a quebradeira de coco, a extrativista, arrendatária, meeira, ribeirinha, posseira, bóia-fria, diarista, parceira, sem-terra, acampada e assentada, assalariada rural e indígena.

A pauta das mulheres hoje inclui a reivindicação dos direitos, mas principalmente a luta contra todas as formas de violência contra a mulher, desde a doméstica até a exclusão social promovida por um modelo de agricultura agroexportador, que intensifica a desigualdade de gênero e de classe no campo brasileiro. Conforme cartilha do MMC (2005) o Movimento vem se fortalecendo no seu caráter autônomo, popular e classista, democrático, massivo e de base, feminino e feminista, camponês, de novas relações de igualdade, de luta e socialista.

Nesta perspectiva o feminismo não é apenas uma teoria, mas uma práxis, assentada na compreensão de que só é possível mudar o mundo, transformando a vida das mulheres. E essa transformação das mulheres, de suas vidas e de suas comunidades é que é o objetivo das experiências de educação popular que foram pesquisadas. Comecemos por Santa Catarina.

3 – Resgatando sementes – semeando lideranças

No Movimento de Mulheres Camponesas os espaços educativos não-formais são utilizados para implementar a formação integral do ser humano, seja politicamente ou tecnicamente. Havendo essa ligação, costuram-se, a partir da realidade local, meios que libertem as pessoas.

Através da participação no Movimento de Mulheres Camponesas criam-se condições para a formação da consciência das mulheres, que vão criando opinião própria nos diferentes âmbitos, tendo firmeza para se posicionarem, organizando mais mulheres e fortalecendo o Movimento. Através do Movimento, as mulheres vão produzindo conhecimentos teóricos e práticos que contribuem para a valorização da agricultura camponesa, a preservação ambiental e a emancipação das mulheres. É nesta perspectiva que foi “gestado” o programa de sementes.

A definição de criar o programa ocorreu na VIII Assembléia do MMC/SC, em Concórdia, no ano 2002. Mas a proposta é fruto de um acúmulo histórico das mulheres camponesas no estado, que vêm observando na prática a necessidade do resgate das sementes, e também fruto de toda uma reflexão construída na Via Campesina brasileira e internacional, de que o controle das sementes tem sido utilizado para destruir a agricultura camponesa em todo o mundo. Na concepção da Via Campesina, “as sementes são patrimônio dos povos a serviço da humanidade”, por isso desenvolve, desde o fim da década de 1990, a campanha contra as patentes, contra os transgênicos e em defesa das sementes crioulas.

Já naquela assembléia, as camponesas partilharam experiências de produção orgânica e trocaram sementes. Na verdade, já era uma prática do Movimento que nos encontros as mulheres partilhassem, entre outras coisas, a sabedoria de como manusear a plantação de sementes. Então o programa se apóia não apenas em convicções teóricas, mas, sobretudo, na experiência acumulada pelas mulheres da base.

O principal ponto que suleou[97] este programa: trabalhar novas relações de gênero e uma consciência mais aprofundada do ambiente como um todo, num processo de recu-

97 – Utiliza-se sulear em substituição a nortear. Acredita-se que ao se utilizar nortear como indicativo de aquilo que nos orienta estamos qualificando como positivo o “norte”, que no espaço geográfico mundial corresponde aos países mais industrializados (potências capitalistas). Sulear significa reconhecer que a orientação do rumo a seguir parte dos países do sul do planeta.

peração da sabedoria popular, no que diz respeito à recuperação, produção e melhoramento de sementes crioulas de hortaliças e ervas medicinais, envolvendo desde a mudança de hábito até formas alternativas de auto-sustento. Através desta formação, percebe-se que não têm mais tanta dependência do mercado ou farmácia.

A teoria para a existência deste programa é construída pelas mulheres camponesas, através da formação e da prática da produção das sementes crioulas e plantas medicinais. As mulheres enfrentam, ao mesmo tempo, muitos desafios. Um deles é vencer o preconceito de que são incapazes de coordenar atividades e de falar em público. Ao longo do processo de formação, elas se revelam, se transformam. Para isso, além de participar, elas praticam. O coletivo ou grupo de base contribui na implementação prática do programa e na libertação das mulheres, que vão se forjando como lideranças.

Essas atividades do grupo de base em coletivos vão formando consciência, principalmente por dois fatores: é voltado para o trabalho no campo e propõe o engajamento das mulheres na luta por políticas públicas, em defesa da soberania alimentar. Através de estudos e de lutas pelo direito à saúde pública, a direitos previdenciários, à educação libertadora, ao fim da violência e discriminação, entre outros, as mulheres vão aprendendo a refazer sua história.

O Movimento de Mulheres Camponesas tem consciência de que o resgate é extremamente necessário para quem quer produzir alimentos de qualidade e saudáveis. Nas oficinas e cursos, além de estudar sobre o solo, a produção e reprodução e armazenamento de sementes, estudam sobre alimentação e cuidados com o corpo humano, por isso, é comum a troca de receitas, de sementes, de chás entre as mulheres. Adélia Schimtz, uma das camponesas entrevistadas, sintetizou a importância dos conhecimentos adquiridos nas oficinas.

> Este é um campo de formação muito grande. Resgatar o que as mães, avós faziam e fazem. Por que muita mulher hoje se acomodou, pega no mercado e não produz em casa. Aprofunda a questão da agricultura química x agricultura agroecológica. Para valorizar mais para o meio ambiente. Isso toda a discussão, traz um olhar para as ervas, bichinhos não como inimigos. Nos relacionamos e amamos mais a natureza. Um olhar para o ciclo da natureza. Tratar a terra, a natureza diferente (Trombetta, 2006, p.38).[98]

Como diz Paulo Freire (1999), saber ensinar não é somente transferir conhecimento, mas construir as possibilidades para sua produção ou a construção. Nesta perspectiva, o MMC vai criando as possibilidades para as trocas de saberes, partindo do pressuposto de que cada pessoa carrega em si um acúmulo de sabedoria, que precisa ser potencializada, avaliada e recriada de acordo com o espaço territorial em que vive.

Podemos perceber a disposição da camponesa em dar firmes passos na mudança de sua prática agrícola a partir das discussões teóricas que os programas proporcionam: na recuperação do solo, como, por exemplo, desde largar a picareta e aproveitar melhor a terra na

98 – Adélia Schimtz - Linha Santa Fé Baixa/Itapiranga-SC.

horta. Planejar melhor os canteiros, as plantas que antes eram “inço”, ter um novo olhar, pois a mesma indica o que está faltando no solo. No lugar dos adubos químicos são reaproveitados restos de comida, folhas, palhas, etc. A camponesa se torna, então, uma grande observadora das diferentes reações do solo e das plantas que estão em seu meio. Vai se consolidando como produtora agroecológica e isso, evidentemente, provoca mudanças na família.

> Essa mudança é grande. Envolveu o marido na importância e no cultivo. Ele agora corre atrás de plantar. A maior mudança quando fez foi na contabilidade. Quando vê na ponta do lápis o que produz e o que economiza. Ele dizia vamos plantar uns pé de feijão e depois compramos as verduras, agora ele se preocupa em plantar, a mudança na alimentação, só do natural, compra o mínimo possível. (Trombeta, 2006 p.42).[99]

Esse processo de formação, independente da idade, precisa provocar o direito da liberdade das mulheres, para se abrirem ao seu próprio conhecimento. É necessário criar formas, dinâmicas de trabalhar construindo um ambiente de confiança e liberdade de expor suas verdades, seus conceitos, mas ao mesmo tempo ajudá-las a crescer.

> O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se (Freire, 1999, p.61).

O trabalho que o MMC realiza em relação às sementes crioulas está incluído na promoção à saúde. O mesmo viabiliza a continuidade da prática depois de feito o curso na área dos programas alternativos pelas militantes multiplicadoras.

A formação que acontece é abrangente e considera o macro e o micro. Assim, aos poucos, as mulheres vão percebendo o seu valor e a sua capacidade de intervenção onde atuam.

> Muito importante participar dessas oficinas. Por que traz o todo da vida em relação a saúde, alimentação, não trabalha só a questão da produção, mas alimentação. Como produzir saudável e depois, como consumir saudavelmente sabendo que a mulher que participa disso se constrói uma técnica na propriedade. Isto é uma grande resistência atual da agricultura (modelo de sociedade). Todas as mulheres que moram no campo deveriam participar dessa formação (Trombeta, 2006, p.39).

O que se constatou é que o programa vem conseguindo mudar a vida de muitas mulheres, forjando novas relações de igualdade na família - e com a natureza da qual depende-

99 – Depoimento de Nelci Endler - Linha São José/São Carlos.

mos – enfatizando o comprometimento da agricultura camponesa com a vida e a saúde das pessoas, bem como com a vida do planeta. Outra grande contribuição do programa é na autonomia das mulheres, tanto no que se refere ao mercado, na medida em que vão diminuindo a dependência, quanto em relação à dominação de gênero. Vão se construindo como protagonistas em suas comunidades, em suas famílias, em sua própria vida. E nessa construção o processo de formação o coletivo e a dinâmica multiplicadora cumprem um papel fundamental.

4 – Plantando saúde – resgatando saberes das mulheres

Esta experiência do Movimento de Mulheres Camponesas, desenvolvida no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, destaca a intencionalidade pedagógica do processo de formação de lideranças que tem como objetivos o resgate da sabedoria popular e do trabalho da mulher camponesa na promoção da saúde das pessoas e do meio ambiente nas comunidades rurais.

A saúde é o "tema gerador" de amplo e complexo processo educativo não formal que capacita mulheres para "ler e interpretar" a realidade em que vivem e intervir nela, construindo um estilo de vida em que a saúde do ser humano e do meio ambiente são a prioridade.

A questão da saúde pública e da valorização dos conhecimentos populares na promoção da saúde sempre foi pauta de debates e de lutas no Movimento de Mulheres no Estado. As primeiras lutas pela saúde pública foram realizadas ainda na década de 1980. E essa preocupação foi se intensificando à medida que foi crescendo o uso de insumos químicos e tecnológicos na agricultura que provocam cada vez mais impactos no meio ambiente e na saúde de produtores e consumidores.

No ano de 2001 foi elaborada uma proposta do curso Plantando Saúde[100]. Depois de aprovada, emergiram diversas farmácias caseiras nos grupos do MMC, nas regionais do Estado, fomentadas com a multiplicação das práticas e teorias produzidas nos referidos cursos. Segundo o projeto do curso[101], a intenção é promover a qualificação desse trabalho educativo que já vinha sendo desenvolvido e que articula a alimentação saudável alternativa e suplementar e as plantas medicinais, aromáticas e condimentares; bem como o aprimoramento da relação deste trabalho com a produção agroecológica e o estabelecimento das relações com a construção de um novo/outro modelo de desenvolvimento do campo.

O trabalho educativo do movimento se contrapõe ao modelo de desenvolvimento do agronegócio, que é ambientalmente degradante e socialmente excludente, e à cultura patriarcal e machista, que oprime as mulheres. A metodologia, comprendida em sentido amplo, do MMC é a de trabalhar através dos grupos de base, envolvendo as mulheres nas comunidades em que vivem. No caso do curso Plantando Saúde, este trabalho acontece

100 – Este curso de formação de mulheres foi assim batizado pelo fato de vir junto à discussão e luta da promoção à saúde.

101 – Projeto do curso – segundo tomei conhecimento, foi um convênio desenvolvido em parceria com o governo do estado do RS via Secretaria da Agricultura e Abastecimento, Secretaria de Saúde, CEASA e EMATER, nov. 2001.

em torno da alimentação saudável, sementes crioulas, resgate do conhecimento popular, cultivo e manuseio das plantas medicinais. Tudo isso vem ao encontro da luta por políticas agrícolas com um novo modelo de desenvolvimento para o campo e, ao mesmo tempo, de valorização do trabalho das mulheres camponesas.

A comunidade pesquisada fica em uma área que, dentro da classificação do MMC, é denominada de "região Missões I", onde o Plantando Saúde iniciou, em maio de 2003, com organização de quatro etapas por ano, sendo de dois dias cada etapa. Participaram do curso mulheres de vários grupos da região. Nas etapas observadas, a participação variou de 23 a 32 mulheres de diversos municípios. Da comunidade pesquisada, participavam duas mulheres, que eram responsáveis por implementar a dinâmica multiplicadora, socializando os aprendizados de cada etapa.

A metodologia do curso tem como base os princípios participativos de construção coletiva, resguardando a autonomia dos grupos e regiões e suas decisões, estabelecendo uma relação dialética entre o saber popular e científico, trazendo novos saberes e ao mesmo tempo resgatando e valorizando as experiências locais.

Na perspectiva de detectar o que de fato as mulheres que participam do grupo de base abstraem em termos de formação, a partir do Curso Plantando Saúde, é que se pesquisou o grupo de base da comunidade do Km 20, Horizontina-RS, observando o processo da dinâmica multiplicadora. Neste grupo, em média, dez mulheres participam das atividades do programa. Nos encontros, tanto regionais quanto locais, são trabalhados os seguintes temas: Plantas Medicinais e Alimentação Saudável; Agricultura Camponesa, o Ser Integral e o Feminismo.

Um dos objetivos da pesquisa foi verificar se os aprendizados do curso se traduziam em novos hábitos para as mulheres. E, conforme relata uma das entrevistadas, as mudanças ocorrem na mentalidade e se expressam, principalmente, na vida cotidiana.

> Mudei muito, praticamente não compramos mais remédios na farmácia. Eu surpreendi o médico com a minha cura e ele pensou que fiquei boa com os remédios dele. Planto tudo o que posso para garantir comida saudável. [...] Valorizo as sementes crioulas, pois elas não podem acabar; conheço melhor sobre os chás e faço uso deles. Comecei a perceber que nem tudo o que é comprado é para o nosso bem. [...] aprendi que tenho que ser menos escrava da casa e sair menos preocupada com o que os outros vão falar (Bender, 2006, p.43)

Na pesquisa em Horizontina, Bender (2006) verificou que o grupo de base do MMC se constitui em um espaço educativo na medida em que, além de produzir remédios caseiros, receitas alternativas, as mulheres exercitam leitura e escrita, desenvolvem a capacidade de análise e interpretação da realidade, aprendem e ensinam valores importantes para a manutenção da saúde, como o companheirismo, a solidariedade e a partilha.

Conforme Bender (2006), são muitos os fatores que levam as mulheres a participar do MMC, entre os quais o fato de nele poderem debater coisas essenciais para a vida, aprender

a conhecer e a lutar pelos direitos e aprender a lutar por justiça. Além disso, as entrevistadas também afirmaram que o Movimento dá a elas a oportunidade de ter acesso a conhecimentos novos, de ficar por dentro das coisas, já que os meios de comunicação mostram aquilo que interessa aos "grandes". Algumas mulheres também destacaram a importância do curso para ampliar o conhecimento do corpo e para passarem a se ver como seres integrais.

Bender (2006) observou que participação delas no movimento social e, particularmente, no processo deste curso, possibilita às mulheres uma elevação da auto-estima e mais autonomia, na medida em que passam a depender menos do marido, se descobrem como capazes de criar, desenvolver experiências produtivas e socializá-las.

Algumas considerações

O Programa de Sementes e o Plantando Saúde têm em comum muitos elementos. São espaços em que as mulheres utilizam as práticas de leitura e escrita, seja na elaboração de uma avaliação, na socialização de experiências sistematizadas, como receitas ou reflexão de experiências produtivas, ou ainda na realização de leituras nos encontros.

Estas duas experiências propiciam elementos para a libertação, pois as mulheres que participam delas fazem análises e debates sobre a condição feminina frente ao capitalismo e ao patriarcado, especialmente no espaço rural. Assim vão se "despindo" de mitos, de preconceitos, de medos, vão se empoderando, tomando consciência dos processos de dominação e das possibilidades de resistência e de transformação social.

Em ambas experiências verificou-se que, nos processos de estudo, as mulheres partilham as dificuldades, angústias e também as conquistas que adquirem com a implementação dos programas. Através da metodologia de dinâmica multiplicadora, as camponesas vão socializando em suas comunidades conhecimentos adquiridos no curso e trazem das comunidades experiências que vão enriquecendo os debates teóricos, num ir e vir teórico e prático, em que aprender e ensinar são dois lados de uma "mesma moeda".

A formação/educação comprovada nestas experiências está ligada à perspectiva de libertação e não alienação[102], do trabalho e do estudo coletivo como instrumentos de ensino/aprendizagem, e da unidade dialética entre teoria e prática, numa práxis transformadora das mulheres e das realidades em que se inserem.

Christiane Senhorinha Soares Campos[103]
Deise Graciele Bender
Marquiela Trombetta

102 – IASI (1999) contribui no entendimento, alienação é a separação daquilo que deveria estar unida (o). "O ser humano está alienado da natureza, de si mesmo, e de sua espécie. A exploração da mulher, por exemplo, não é vista como algo absurdo, mas como algo natural, portanto, considerado um modo de alienação".

103 – Christiane é jornalista, economista, doutoranda em Geografia pela UFRGS, contribui nos processos de formação dos movimentos sociais e é professora de Economia Política no Instituto Josué de Castro - Veranópolis. Marquiela e Deise são pedagogas do curso de Pedagogia ITERRA/UERGS, realizado em Veranópolis/RS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, Miguel. Agroecologia: a dinâmica da agricultura sustentável. UFRGS: Porto Alegre, 1998.

BENDER, Deise Graciele. O Curso Plantando Saúde e o Processo de Formação/Educação das Mulheres Camponesas. Trabalho de conclusão de curso. UERGS/ ITERRA. Veranópolis, 2006. Trabalho orientado pela professora Simone Valdete dos Santos.

GLIESSMAN, Stephen R. Agroecologia Processos Ecológicos em Agricultura Sustentável, 2. ed., Porto Alegre: UERGS, 2001.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio, ofm. Os Novos Desafios da Agricultura Camponesa. 3. ed., 2004.

IASI, Mauro. Proceso de consciência. São Paulo: CPV, 1999.

MURARO, Rose Maria. Um novo mundo em gestação. Campinas: Verus, 2003.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. O que é medicina popular. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense, 1984.

SOF – Sempre Viva Organização Feminista. Agricultura na sociedade de mercado: as mulheres dizem não à tirania do livre comércio. São Paulo, ago.2006.

TROMBETTA, Marquiela. Processo Formativo no Programa de Sementes no MMC/SC. Veranópolis, Trabalho de conclusão de curso, UERGS/ITERRA, 2006. Trabalho orientado pela Carmen Machado e Marlene Ribeiro, com a co-orientação de Zenaide Collet.

VIEZZER, Moema. Se alguém quiser Saber. São Paulo: Global Editora, 1982.

Um contexto, uma época: a escola e os sujeitos jovens do campo

Este texto tem por objetivo contribuir para o debate sobre a juventude do campo e sua relação com a escolarização, tendo por base duas pesquisas[104] apresentadas como requisito para conclusão do curso de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Crianças, Jovens e Adultos. Com a duração de quatro anos, esta foi a segunda turma especial da Via Campesina-Brasil, resultado do convênio da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS – e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária –ITERRA. O curso realizou-se no Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, localizado na cidade de Veranópolis, Rio Grande do Sul.

Embora partilhem da mesma temática, estas pesquisas foram desenvolvidas em espaços e Movimentos Sociais diferentes. Uma foi desenvolvida no estado de Tocantins, situada no espaço relativo ao Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, a partir da Escola Estadual Retiro, localizada na comunidade de Povoado Retiro, no Município de São Salvador do Tocantins. A outra experiência pesquisada situa-se no Rio Grande do Sul e é relativa ao Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Clara Camarão, localizada na comunidade de Bela Vista, Município de Novo Barreiro.

Apesar da distância geográfica e das particularidades sócio-culturais, as pesquisas evidenciaram significativos pontos comuns acerca da juventude do campo, da escola e da relação com a comunidade nas quais se inserem. Em que medida a escola, do modo como está estruturada, contribui para a permanência e o enraizamento do jovem no campo? Esta é uma das questões que pretendemos, se não responder, apontar caminhos de resposta.

104 – E que resultaram nas monografias das educandas Maria Eunice e Sirlei.

Além disso, buscamos, ao longo deste artigo, explorar outras esferas ligadas à juventude, buscando referenciais teóricos sobre os sujeitos pesquisados e o que entender por juventude quando concebida como categoria sócio-cultural; além da necessidade de discutir um estreitamento do vínculo escola-comunidade e da geração de renda.

1 – Jovem: um sujeito em construção

Consideramos oportuno pontuar a nossa compreensão acerca da juventude. Para tanto, utilizaremos Novaes (2002) e, no seguimento do texto, vamos trabalhando melhor esta conceituação, visto essas definições serem muito polêmicas.

De acordo com a autora, o jovem é aquele que, em tese, está mais longe da morte. Biologicamente é mais predisposto à vida, tem o gosto pela aventura, tem maior curiosidade sobre o novo. Em conseqüência disso, apresenta uma propensão a atos/ações "revolucionários". Se pensarmos um pouco, nos aspectos históricos e temporais, perceberemos que existem várias juventudes que convivem num mesmo tempo e espaço social.

Seguindo com as reflexões da autora, ao falarmos dos jovens, devemos considerar que, em todas as sociedades, as etapas da vida das pessoas não são demarcadas da mesma maneira. Além da idéia de 'etapas da vida' ser uma produção de um processo e tempo histórico determinado, há diferenças entre os jovens que são contemporâneos e vivem em uma mesma sociedade.

Segundo Novaes (2002), entre os jovens brasileiros há diferenças importantes, em decorrência do pertencimento a classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilos de vida, do local em que habitam e outras diferenças tantas que nos levam a pensar até que a idéia de "juventude" é um tanto quanto vazia. De fato, o termo por si só não designa uma problemática comum a todos que se encontram com a mesma idade biológica. O lugar social que ocupam influi nas maneiras como elas são pensadas como jovens.

Para Zucchetti (2003) juventude é, também, uma categoria histórica, pois teve diferentes significados para os diferentes povos ao longo dos tempos. Entre os gregos, a presença da juventude esteve associada à idéia da menoridade. Na sociedade italiana dos séculos XIII até XIX, são raras as referências aos jovens e, quando feitas, deixam transparecer uma imagem negativa, associada à desordem. É interessante perceber que esse pensamento ainda se faz presente. Em ambas as comunidades pesquisadas esse fator transparece na visão dos adultos. Vejamos a citação a seguir.

> Antigamente quem organizava as programações, desde da celebração da missa, os festejos religiosos na comunidade, eram os jovens com a ajuda dos adultos. Hoje em dia os jovens não querem mais é saber de nada, só querem mesmo é fazer bagunça, desobedecerem aos pais e mais nada. Não querem nada com nada (fala da catequista e resadeira, mais idosa, da igreja católica na comunidade de Vila Retiro – TO, em julho de 2005).

Evidente há, na fala acima, um certo saudosismo que merece ser ponderado. Por outro lado, persiste uma preocupação em relação ao futuro da nossa juventude, mesmo porque serão eles os futuros condutores da vida da comunidade. Serão como que herdeiros da construção pelos adultos empreendida.

Ainda de acordo com Novaes (2002), há dois aspectos fundamentais que devem ser considerados quando tratamos de juventude. O primeiro é com relação à questão biológica (o aparato físico das pessoas), que também deve ser sociologicamente considerado, quando nos referimos a "problemas de juventude". O segundo é a experiência geracional. Uma "geração" não pode ser definida apenas cronologicamente, é preciso considerar determinados marcos culturais de uma época, partilhados pelos jovens de uma mesma geração, ou seja, temos que considerar o tempo, espaço e as condições sociais e culturais nas quais os sujeitos estão inseridos. O que está por trás da fala da catequista também é que houve mudanças no comportamento da nova geração de jovens, causando um certo espanto e desentendimento por parte dos mais velhos, que vêem nessas mudanças uma ruptura da cultura local, receando que sua cultura seja, progressivamente, esquecida.

Para Zucchetti (2003), é no século XIV que se tem os primeiros registros de formas de controle em relação à juventude, sendo no século XV que a vigilância à juventude tornou-se ainda mais rígida, inclusive com a criação de instituições que cuidassem da integração dos jovens às comunidades.

Na Europa pré-industrial, a religião, o trabalho e a escola passam a assumir grande importância na educação de crianças e jovens, que eram obrigados a estudar até os 13 anos de idade e proibidos de assumir trabalhos antes dos 16 anos. Contudo, a escolarização ficou centrada nos filhos da burguesia.

Já, na modernidade, cabe aos jovens da elite servir de exemplos na construção da sociedade burguesa. Para tanto, o processo de escolarização atua em dois sentidos: instruindo-os nos conteúdos científicos e na ideologia de classe, disciplinando-os à lógica do capital. Enquanto isso, a juventude da classe trabalhadora ganha, no século XIX, características operárias, devido a seu engajamento relativamente precoce no mundo do trabalho. O fim do século XX apresenta-nos uma preocupação acentuada com relação à juventude – que diz respeito a todos, mas talvez mais fortemente aos jovens – que acumula desemprego e falta de perspectivas e projetos para o futuro.

Fez-se necessária esta reconstituição do termo juventude para que possamos perceber a carga histórica que esse termo carrega e em alguma medida perpetua, chegando à atualidade.

Os jovens que fizeram parte de nossas pesquisas estão distribuídos em apenas duas regiões de dois estados brasileiros. No entanto, de acordo com outros teóricos que estudam essa mesma problemática, podemos dizer que os desafios que eles vivenciam são, muito provavelmente, enfrentados pela juventude brasileira em geral, principalmente nas comunidades do campo. O problema situa-se na absoluta falta de perspectivas que o campo, no modo como está estruturado, oferece a esses sujeitos. Esta constatação traz conseqüências sérias, como a saída massiva dos jovens do campo rumo às cidades, com o objetivo de mudar de vida. Não querem vivenciar ao longo de suas trajetórias a crise financeira na qual se situa a agricultura familiar.

Destacamos esta crise como fator determinante no processo de saída dos jovens pesquisados do campo. Destacamos também que ambas as escolas pesquisadas não caminham na construção de propostas no sentido de superação desses fatores. É preciso oferecer maiores e melhores condições para a educação no campo. E esta educação não pode ser obra somente do Estado, deve estar articulada com toda a sociedade, especialmente integrada à realidade dos sujeitos do campo e reconhecendo o papel das classes populares nesse contexto. Aí estaremos tratando de uma educação não só situada no campo, mas do campo.

2 – A escola e o processo de formação da juventude do campo

Mediante nossas constatações, a educação como esta instituída nas escolas não motiva a permanência da juventude. Pelo contrário, podemos afirmar que estimula sua ausência, sua saída para os centros urbanos. Seu trabalho pedagógico é estruturado desconsiderando a realidade em que os sujeitos estão inseridos, não dialogando a respeito de alternativas e propostas de como construir uma vida digna no campo. Ao contrário, atua na lógica da valorização da vida urbana. Temos consciência de que somente a escola não garante a permanência dos jovens no campo. Acreditamos, porém, que ela é fundamental como parte de uma estratégia mais ampla de sua valorização. Se, por um lado, por si mesma, a escola não consegue promover essa permanência, por outro, sem ela, o esvaziamento do campo é quase que inevitável.

Nas escolas pesquisadas, de acordo com as observações que vimos fazendo desde outubro de 2004, notamos que falta ser estabelecido um elo entre famílias e escolas, falta compreensão de ambas as partes de seu papel no processo educativo, tendo em vista uma construção coletiva. Outra concepção muito forte no imaginário dos pais e comunidade é que os responsáveis únicos da educação (tratando aqui mais propriamente da escolarização) são os professores da escola, não tendo claro que um dos papéis da família pode ser o de acompanhar e contribuir no processo educativo dos seus(as) filhos(as), entrar e contribuir na vida escolar, diminuindo e, no limite, destruindo os muros que distanciam e separam Comunidade e Escola. Contudo, ressaltamos que isso não pode implicar a perda ou esvaziamento de uma das funções específicas da escola: o acesso ao conhecimento científico construído historicamente.

A separação existente parece-nos grave na medida em que gera um grande descontentamento entre ambos, limitando a qualidade do trabalho pedagógico e atingindo, no limite, até a aprendizagem dos educandos.

Ao analisarmos as entrevistas dos sujeitos pesquisados, averiguamos que os educadores possuem uma grande influência sobre a escolha profissional dos educandos. Vejamos na fala abaixo a idéia que é atribuída aos educadores por parte dos estudantes.

> Sempre gostei de estudar e gostaria de ser professora. Porque é uma profissão, onde não precisa esperar um ano para receber. Por que traba-

lhar na roça é muito difícil para fazer dinheiro. E todo o professor sempre tão bem vestido, bem arrumado, tem casa bonita, as que conheço tem carro. E eu não gostaria de viver como meu pai e minha mãe, com tanta dificuldade (fala de um jovem RS).

Podemos notar, neste fragmento, as dificuldades enfrentadas pelos camponeses[105] de sobreviver com dignidade; o bem-estar, vinculado à aquisição de alguns objetos pessoais, é associado de imediato à inserção no mundo do trabalho para além da produção agrícola. Embora distante, a docência é encarada aqui como uma dessas possibilidades.

É importante salientar que as escolas pesquisadas foram formadas pelas famílias que viviam nestas comunidades, e que a atividade predominante da comunidade é a agricultura familiar. Por este motivo, a maioria dos alunos que freqüentam a escola são filhos de agricultores(as) e, apesar de ainda serem crianças e adolescentes, alguns contribuem na lavoura junto com a família. Não há outra atividade que lhes permita renda e, em sua grande maioria, os jovens não ajudam seus pais a pensar as formas de facilitar e trabalhar a produção em suas propriedades, estando alheios à construção de novas práticas produtivas. Pensamos nisso como sendo um dos papéis importantes que a Escola poderia assumir, qual seja, de impulsionar junto aos educandos atividades voltadas ao contexto em que a escola se encontra. Chamamos a atenção para que isso não implica deixar de lado uma de suas funções históricas: permitir o acesso ao conhecimento científico. Exige, contudo, discutir seriamente quais os conhecimentos científicos devem ser trabalhados, como e por que. Implica, no limite, problematizar a própria concepção de ciência.

3 – A escola, um espaço de construção coletiva no e do Campo

Durante nossas idas a campo, observamos os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e percebemos que a educação está voltada à realidade urbana. A fala da supervisora pedagógica, responsável pelas escolas estaduais do município de São Salvador, no Estado do Tocantins, ilustra bem o que estamos afirmando.

Não existe diferença nenhuma entre educação do campo e educação urbana. Todas as formas de educação são voltadas para uma boa formação dos alunos. O estado de Tocantins é um dos estados destaques, em termos de educação no ano de 2005 (entrevista com a supervisora da Escola Estadual Retiro-TO, em fevereiro de 2006).

Conforme a fala da supervisora, e tendo em conta uma constatação realizada a partir das análises dos PPP, podemos dizer que a educação, como está estruturada, tem sido um dos principais fatores que contribuem para que não haja uma identidade específica das pessoas do campo, distintas em relação à urbana. Há uma mistura de identidades. A escola atua homogeneizando, diluindo e fragmentando identidades construídas historicamente.

Além disso, os PPP são elaborados sem a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Não existe uma construção coletiva. Os PPP analisados em ambas as pesquisas já se encontravam construídos há alguns anos. Em um dos casos, o projeto pedagógico que hoje se encontra em vigor foi construído por pessoas que não atuam na escola.

105 – Ou pequenos agricultores, dependendo da definição dos movimentos.

Se analisarmos as práticas pedagógicas das escolas pesquisadas, veremos que as mesmas não contribuem para que haja um avanço na reflexão sobre a atual conjuntura, na qual vive o povo do campo. Não contribuem para que os jovens que por elas passam possam encontrar alternativas de melhoria de vida no campo, desmitificando essa idéia de que o povo do campo é uma parte atrasada e fora do contexto atual, pois ignoram que o povo do campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de trabalhar e viver distinto do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, espaço e o meio ambiente, bem como de viver e organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

Paulo Freire (1987) reafirma a importância de sabermos ver a educação com um olhar voltado para a realidade, o meio em que vivem as pessoas e observando as condições de vida, trabalho, da família, do emprego e sobrevivência. Na medida em que nos tornamos mais sensíveis a essa realidade, mais estreita será a relação entre o educador e o educando.

Outro elemento a ser considerado é o modo como os sujeitos do campo vêem o estudo e o conhecimento. De acordo com Carneiro:

o "estudo" é, então, visto como o principal caminho para abrir novas alternativas ao "trabalho pesado", ao pequeno retorno monetário e as incertezas sobre o futuro da agricultura, o que leva esses agricultores a vislumbrarem a cidade como uma alternativa desejável para os filhos, onde "a vida é mais fácil" em comparação ao "péssimo negócio" que representa a atividade agrícola, são poucos os que desejam que os filhos dêem continuidade à lavoura familiar, pensando nessa avaliação o pessimismo quanto ao futuro das condições de produção do pequeno agricultor (Carneiro, 2005, p. 248).

As realidades das comunidades em que realizamos as pesquisas não se distanciam desta citação. Os pais e mães desejam que os filhos/as estudem para que tenham um futuro melhor e o concebem como sinônimo de saída do campo. Entrevistamos algumas mães e pais e em nenhum momento estes mencionaram o desejo de que seus filhos e filhas permaneçam na roça, sobrevivendo da atividade agrícola. Dos entrevistados/as, todos trabalham com a terra de forma direta, sendo reassentados, arrendatários, pequenos agricultores ou posseiros.

Durante a pesquisa, perguntamos a 21 jovens da Escola-TO, o que eles/as faziam no período em que não estavam na escola, e constatamos que apenas cerca de 13%[106] dos entrevistados trabalham na roça.

A mesma questão foi levantada na Escola-RS e o resultado não foi muito diferente. É justamente isto que nos faz refletir sobre o que de fato é ser camponês e quem dará conti-

106 – Trabalho de Conclusão de Curso de Souza, 2006.

nuidade às atividades do campo. Vejamos bem: se apenas 13% dos jovens entrevistados mantêm o vínculo direto com a terra, isso significa que a maioria apenas mora no campo, não desenvolvendo atividades produtivas. A pergunta que nos instiga é: quando estes jovens vão aprender a produzir a vida no campo? O fato de a juventude não atuar diretamente no trabalho agrícola pode ser um indicativo de que, efetivamente, a permanência no meio rural não está incluída em seu projeto de vida.

Os questionários que aplicamos à juventude demonstram que todos eles pretendem concluir o ensino médio e alguns demonstram interesse em cursar graduação, com o intuito de conseguirem bom emprego e boa remuneração. Se por um lado isso é positivo, por outro é um tanto quanto preocupante, não pelo fato de se ter acesso ao conhecimento, mesmo porque esse é um direito de todos independentes do espaço e condições sociais, mas pelo objetivo que está por trás dessa busca. Evidente que os jovens do campo devem estudar, mas acreditamos que seus objetivos deveriam ser transformar a sua realidade para melhor, procurando construir propostas alternativas que apontem para a sustentabilidade da vida no campo.

Dialogamos, enquanto escrevíamos o artigo: será que futuramente, num momento não tão distante, teremos o campo esvaziado de pessoas? Por outro lado, percebemos que a juventude do campo relaciona emprego e bom salário com escolarização. Entretanto, nos dias atuais essa relação não é imediata, direta, tendo em vista os altos e persistentes índices de desemprego, aliás, problema enfrentado principalmente pelos jovens. Porém, é fato que o desemprego é menor em se tratando de sujeitos com maior escolarização.

Esse processo de esvaziamento, se não é de responsabilidade da escola, também a ela diz respeito. Segundo nossas pesquisas, as escolas situadas no campo não estão preocupadas em criar/desenvolver alternativas de auto-sustentabilidade para a agricultura familiar. A agricultura se encontra à mercê da sorte e a única viabilidade para a sua continuidade são os planos do governo – Pronaf custeio e Pronaf investimento – que progressivamente vão inserindo os agricultores em pequenos projetos, indo ao encontro do agronegócio. É importante ressaltar, também, que não se pode pensar uma educação no campo desarticulada do trabalho e da produção. A escola tem a tarefa de contribuir para a organização das famílias, fazendo com que elas reflitam sobre aquilo que fazem no seu cotidiano, construindo e forjando juntos um novo jeito de pensar a produção para os pequenos produtores. A escola do campo deve construir propostas educativas que proporcione a valorização da vida no campo. Deve promover conhecimentos que contribuam no desenvolvimento de técnicas para o trabalho desenvolvido nas pequenas propriedades, considerando que as tecnologias que hoje existem não são e não foram pensadas para a pequena propriedade.

O processo de formação dos sujeitos dá-se a partir do momento em que ele se torna capaz de intervir e criar condições de transformar a sua realidade, tendo uma visão mais ampliada do seu processo histórico, situando-se conscientemente. No entanto, infelizmente, nossos jovens não conseguem fazer essa leitura. Parece-nos que escola não contribui para que os educandos sejam sujeitos, mas continuem sendo "massa de manobra" do sistema capitalista. Aliás, devido à forma como está instituída, isso acaba sendo uma de suas intencionalidades, mesmo sem os professores cientes disso.

Na nossa compreensão, e tendo por referência o pensamento freireano, sujeito é o indivíduo que tem a capacidade de ler e refletir sobre a sua realidade e intervir para transformá-la, passando de objeto a sujeito histórico. Esse processo ocorre através de relações constituídas no diálogo coletivo, tendo em comum o mesmo objetivo. Este é, assim, uma das principais ferramentas que contribuem para a formação do sujeito. O diálogo não é incompatível com o conhecimento científico. Pelo contrário, estrutura-se tendo-o como um de seus pólos ou campos. O que não ocorre, aqui, é sua absolutização, visto que a absolutização de uma forma de conhecimento implica a negação das outras formas, no caso, a dos educandos. Além disso, o diálogo exige que todos os envolvidos no processo educativo sejam sujeitos, desconstruindo a passividade, uma das marcas mais arraigadas da escola tradicional.

Concretizar a formação dos jovens na perspectiva de serem sujeitos da sua própria história não é uma tarefa fácil; é preciso ter um olhar voltado à realidade da família, bem como à escolar, considerando que o processo educacional começa na família e também no meio em que o indivíduo vive seu cotidiano. Destacamos a escola como um desses espaços de formação e convivência cotidiana com o potencial de promover o diálogo entre os indivíduos, capaz de torná-los sujeitos condutores do seu próprio processo de formação.

As pessoas somente se tornam sujeitos quando apresentam condições de fazer a leitura do processo educativo e de formação, considerando a realidade em suas mais variadas dimensões, especialmente na política e social. Não temos dúvida de que estamos inseridos em um sistema excludente e discriminador, em que temos uma educação voltada aos interesses das classes dominantes. Segundo Paludo (2001), a educação hegemônica sempre serviu aos interesses das elites, ao passo que os Movimentos Sociais de esquerda fazem a contra-educação hegemônica, a partir da concepção de educação popular.

Segundo a mesma autora, o capitalismo cria mecanismos para fazer valer suas idéias, defender o seu projeto, e isto tem a ver diretamente com a educação. A partir disso, pensamos que a fragmentação das disciplinas e o jeito como o currículo é estruturado na maioria das escolas serve à classe dominante. Para a elite, é necessário ter uma massa alienada, de "não pensantes" e não crítica, que sirva ao mercado de trabalho e somente a ele, conforme suas exigências.

Ainda, de acordo com Paludo, por outro lado, o capitalismo não é linear, possui brechas e é a estas brechas que temos que ficar atentos para podermos nos contrapor. Temos que tentar ir forjando leis, recriar espaços e instrumentos que nos proporcionem condições de ruptura com este sistema. E isso, no nosso entendimento, se faz com a luta social organizada.

É necessário conhecer as leis do país, assim como a que rege o sistema educacional para melhor compreender como podemos interferir para mudar a "roda da história", caminhando na contra-corrente dos que dizem que "sempre foi assim".

Atualmente, contamos no Brasil com um sistema educacional muito complexo e amplo, e muitas das vezes os Movimentos Sociais não o conhece de forma satisfatória, não sabe direito como e por onde estabelecer lutas. A partir do momento em que se

conhece um "território" e suas regras torna-se mais fácil conduzir um processo de transformação, possibilitando a realização de um planejamento coerente com a realidade a ser enfrentada.

Sabemos que existe uma grande contradição entre a elite que tenta, mesmo sendo minoria, manter o seu projeto de exploração e dominação e a classe trabalhadora, que junto aos Movimentos Sociais, luta para se libertar dessa opressão

> Uma conseqüente manifestação da debilidade dos direitos universais é a persistência de notáveis desigualdades de renda e status na sociedade brasileira, acompanhada por um imenso dualismo no sistema educacional. O Brasil foi o último país no Hemisfério Ocidental a abolir a escravidão, 1888, e as desigualdades encontram-se profundamente enraizadas na discriminação racial contra os afro-brasileiros e num padrão de relações sociais e econômicas oriundo das instituições da economia escravagista. Em parte como conseqüência dessa história, a economia brasileira continua a contar fortemente com a disponibilidade de grande quantidade de mão-de-obra sem qualificação. A idéia de que a mão-de-obra qualificada pode representar uma vantagem numa economia internacional cada vez mais competitiva ainda tem de derrubar velhas crenças a cerca da "educabilidade" e dos papéis econômicos apropriados aos brasileiros pobres e negros. Hoje, existe alguma evidência de que essas crenças estão mudando entre alguns integrantes da elite, mas ainda falta muito para que isso venha a afetar as políticas e práticas educacionais (Plank, 2001, p.22).

A nossa história é marcada pelo escravismo e a ditadura militar, nosso país é um dos países da América Latina com maior índice de analfabetismo, entre as pessoas na maioria de origem negra e camponesa. O sistema educacional também é parte desse processo. Enquanto em outros tempos a exclusão era sua marca, atualmente propõe uma educação tecnicista, na qual, como alguém já disse, o ser humano vive para trabalhar, ao invés de trabalhar para viver. Não combatemos a técnica, a formação vinculada ao mundo do trabalho, mas a sua não problematização, a tendência a uma educação voltada – exclusivamente – para satisfazer às necessidades do mercado. Numa palavra, unilateral.

Nesta perspectiva, as classes dominantes, historicamente, têm relacionado a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores/as à ideologia do capital, tendo por finalidade única o mercado de trabalho. Percebemos aqui a importância do papel social da educação, tanto para a construção de uma nova sociedade quanto para mantê-la como está. De acordo com Caldart (2002 p. 151):

> por isso este movimento por uma Educação do Campo se afirma como um basta aos "pacotes" e a tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo.

Em grande medida as políticas públicas na área da educação, no Brasil, ainda podem ser representadas pelo conhecido gargalo, ou afunilamento. Enquanto há a universalização da Educação Fundamental – não entraremos na discussão acerca da sua qualidade ou condições de docência – o Ensino Médio e Superior ainda não fazem parte do cotidiano de maioria dos trabalhadores, situação que se agrava quando o recorte é o campo. Por vezes temos a impressão de que persiste a visão de dominação trazida nos tempos dos jesuítas.

Esta análise diz respeito às comunidades analisadas. Segundo o seu imaginário, a juventude deve seguir estudando, chegando à universidade, tendo em vista a inserção no mercado de trabalho. Não restam dúvidas de que essa idéia é um dos fatores, senão o fator preponderante, que contribui para que os jovens abandonem o campo. Nestas comunidades, a tendência, ao completar 18 anos, é a juventude abandonar os bancos escolares e migrar para a cidade em busca de trabalho, devido, também, à falta de alternativas de sustentabilidade do campo.

Tendo a oportunidade de conhecer realidades diferentes enfrentadas pelos jovens neste país, especialmente do campo, ficamos um pouco angustiados, porque a situação parece estar cada vez mais crítica, no entanto, não há políticas públicas suficientes por parte do Estado e dos governos. Não há atenção no sentido de oferecer uma formação mais qualificada, que valorize a realidade do campo e nossos educadores (as), para que possamos ter condições mais objetivas de reverter essa dura realidade.

Quando nos referimos à Educação do e no Campo, não estamos nos referindo a uma escola apenas diferenciada, mas a uma escola igualitária e humanizada, única para todos, em que os sujeitos sejam valorizados de acordo com suas realidades e diferenças. Temos uma certeza: precisamos dar continuidade a essa discussão dentro dos movimentos sociais, bem como em todos os espaços que possamos atingir, na perspectiva de fortalecê-la e concretizá-la como política publica, ao invés de como apenas uma proposta.

Maria Eunice Barbosa de Souza[107]
Marcelo de Faria Corrêa Andreatta
Sirlei Terezinha Frizão Rambo

107 – Maria Eunice e Sirlei são graduadas do curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos, convênio UERGS/ITERRA. Marcelo é mestre em educação, educador do ITERRA e orientou trabalhos de conclusão do curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Maria J. Juventude Rural: Projetos e Valores. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro M. D. (Orgs.) Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania: Perseu Abramo, 2005.
ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes (Org.). Juventude em Debate. 2. Ed., São Paulo: Cortez, 2002.
ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Trabalho de Saber: Cultura Camponesa e Escola Rural. São Paulo: FTD, 1999.
CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. Petrópolis: Vozes 2004.
CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e Cidades Educadoras. Petrópolis : Vozes, 2003.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17.Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.
LUEDEMANN, Cecília Da Silveira. Anton Makarenko, Vida e Obra: a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
NOVAES, R. Introdução. In: Novaes; Porto; Henrique (Orgs). Juventude, Cidadania e Cultura. RJ: ISER, 2002.
PALUDO, Conceição. Educação Popular em Busca de Alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
PLANK, David. N. Política Educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed, 2001.
RIBEIRO, Darcy. Os Brasileiros. 8.Ed.,Petrópolis: Vozes, 1978.
RAMBO, Sirlei Terezinha Frizão. Permanência do Jovem no Campo: possíveis contribuições da Escola Municipal Clara Camarão. Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia. Convênio UERGS/ITERRA. Veranópolis, 2006. Trabalho orientado pela professora Simone Valdete dos Santos.
ROCHA, Cirineu & ZITZKE, Valdir Aquino. A experiência do Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB, na implementação dos reassentamentos rurais da UHE do Lajeado no estado do Tocantins. I Encontro de Ciências Sociais e Barragens. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
SOUZA, Maria Eunice Barbosa de. Educação, Cultura e as juventudes da Escola Estadual Retiro: envolvimento com o Movimento dos Atingidos por Barragens. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Convênio UERGS/ITERRA. Veranópolis, 2006. Trabalho orientado pelo professor Guilherme Reichwald Jr.
TRINDADE, Gestine Cássia. Caderno Pedagógico do MAB. Brasília: Ísis, 2005.
THOMPSON, Paul. A Voz do Passado: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

Juventude: protagonismo no processo formativo e na ação

A construção deste artigo é resultado de pesquisas realizadas e que culminaram na elaboração dos Trabalhos de Conclusão[108] do Curso Pedagogia da Terra II, que trataram de experiências pedagógicas formais e não formais. A escolha do tema "Juventude" é perpassada pela demanda que os Movimentos Sociais apontam em relação à formação de militantes; outro elemento faz parte de nossa visão sobre a juventude, enquanto militantes que sonham com a transformação social.

O estudo e o debate da temática juventude vem ocupando mais o espaço da academia. Nos últimos 10 anos, centenas de trabalhos científicos, envolvendo pesquisas com jovens, em diferentes aspectos do mundo juvenil: sexo, drogas, educação, emprego, participação na sociedade, etc., têm sido produzidas.

Este artigo, como se disse, também está direcionado para o debate da juventude e o que queremos discutir é a formação e a participação social e política da juventude na sociedade, a partir da inserção dos jovens nos movimentos sociais e pastoral. Os sujeitos que deram base para este debate são jovens participantes do Movimento dos Atingidos por Barragens, dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra e da Pastoral da Juventude Rural.

Para subsidiar este debate apresentamos, ainda nesta introdução, alguns dados sobre a juventude que ajudam a evidenciar a importância deste estudo.

108 – Os trabalhos que subsidiaram esta reflexão encontram-se citados nas referências bibliográficas. Todas as pesquisas foram realizadas no Estado do Rio Grande do Sul. Pinto analisou as propostas de formação do MAB e a contribuição dos militantes na construção do Movimento; Melo analisou o espaço formativo de grupos de jovens da Pastoral da Juventude Rural; e Monteiro analisou o curso de formação prolongado do MST.

O último Censo realizado no Brasil, em 2000[109], apontou a juventude como uma população que corresponde a 20,1%, ou seja, cerca de 34,1 milhões de jovens brasileiros. Em torno de 50,2% são homens e 49,8% são mulheres, 81% da juventude está localizada na cidade; destes, 71% cresceram e ainda moram na cidade e 10% cresceram no campo e hoje estão morando na cidade. No meio rural reside cerca de 19% da juventude brasileira, apenas 7% cresceram e ainda moram na roça e 12% cresceram na cidade e hoje estão no campo.

A partir destes dados podemos afirmar que a juventude no Brasil corresponde a uma considerável parcela da população e, de certa forma, possui uma importante representatividade na sociedade. Estes dados podem indicar, ainda, o porquê do grande número de pesquisas em torno da juventude.

Neste artigo, num primeiro momento situamos as concepções de juventude: biocronológica, psicológica, sociológica e cultural-simbólica. Consideramos que todas estas concepções se cruzam e interconectam, podendo ser expressas na categoria que compreende a juventude como um grupo social. O recorte é feito pelo olhar da Sociologia, trazendo elementos da inserção dos jovens nos Movimentos e Pastorais. Num segundo, discutimos o processo de alienação e tomada de consciência, com base em depoimentos dos sujeitos das pesquisas, aprofundando nosso referencial teórico de linha marxista. No terceiro, colocamos os resultados da pesquisa, dialogando com autores que contribuem para nossa defesa da necessidade da inserção dos jovens nas Organizações Sociais e avanço da luta pela classe trabalhadora. Finalmente, tecemos algumas considerações.

Este trabalho de pesquisa nos despertou para um aprofundamento da práxis da formação humana, principalmente com a juventude, um grupo social emergente de atenção, para muito além do seu estudo/pesquisas, por parte da sociedade e nós, dos Movimentos Sociais e Pastorais, temos que cumprir com este papel histórico de organizar a juventude, em vista da construção de um mundo mais solidário, terno, justo, humano e que articule as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais.

1 – Juventude: o que descobrimos sobre estes sujeitos?

1.1 Formas de compreender a juventude

Em nossas pesquisas, percebemos a importância de analisar a temática "juventude", a partir de diferentes visões e linhas de pensamento, sendo o método que orientou nossas pesquisas o Materialista-histórico-dialético[110].

Nos estudos realizados, percebemos que, atualmente, existem quatro formas de compreender a juventude: a biocronológica, a psicológica, a sociológica e a cultural-simbólica. Na seqüência, apresentamos um breve comentário sobre cada visão.

109 – Dados da Pesquisa Nacional "Perfil da Juventude Brasileira", realizada no ano de 2004, pelo Instituto Cidadania, de São Paulo.

110 – O método materialista-histórico-dialético foi elaborado por Karl Marx, a partir de uma visão que analisa a sociedade considerando as categorias de totalidade, contradição, movimento e historicidade.

> Há muitos ângulos pelos quais se pode abordar o tema (diferentes referentes designados pelo mesmo termo); cada disciplina das ciências humanas faz um tipo de recorte, dentro delas, diferentes correntes teóricas ressaltam dimensões distintas desse complexo ao qual o termo pode se referir (Abramo, 2005, p. 37- 38).

A visão biocronólogica considera a juventude como um grupo de indivíduos de uma determinada faixa etária. Aproximadamente entre 14 a 25 anos. Esta visão é a que podemos encontrar no senso comum da sociedade, serve como base indicativa para construção de currículos escolares, projetos sociais e programas de governo. É uma visão que desconsidera as condições de vida e os diferentes comportamentos e posturas dos jovens.

A partir da visão psicológica a juventude é interpretada como um período conflituoso na vida do indivíduo, com momentos de incertezas e tomada de decisões sobre a construção de sua vida. É neste período, também, que o jovem se insere em alguns meios sociais, passando a fazer parte da rede de relações da sociedade.

A visão sociológica analisa a juventude como um grupo social específico, que possui variadas formas de comportamento, é produto das condições reais de um determinado período histórico, por isto, um grupo que não possui uma característica fixa, está sempre influenciado pelo contexto histórico.

> Juventude é um grupo social com uma posição determinada dentro do conjunto da sociedade, caracterizada por um modo peculiar de ver e entender a vida e o mundo...é uma etapa substantiva da vida, com identidade e valores próprios, embora mediada pela posição que a juventude ocupa em cada sociedade e influenciada pelo que essa sociedade aceite ou impõe (CELAM, 1997, p. 36)

E, a juventude, uma vez

> considerada como corpo social, surgem setores determinados pelas condições socioeconômicas ou culturais e relacionados com os ambientes em que vivem os jovens (CELAM, 1997, p. 36-37.).

A última visão que interpreta a juventude é a visão cultural-simbólica, que pretende integrar as demais visões. Trata-se de compreender a juventude como um universo cultural, caracterizado pelas profundas mudanças culturais na sociedade, que são determinantes de diferentes formas de viver a vida e de interpretar a existência. Este conjunto de diferentes formas de viver a vida é denominado como "culturas jovens", ou como "espaços de identificação".

Para alguns estudiosos, a juventude passa a existir na sociedade moderna no início do processo de industrialização, no século XX. Surge como um aporte para o trabalho de mão-de-obra nas fábricas. A categoria social[111] juventude nasce para acelerar a produção tecnológica, a partir da qualificação técnica e também como ferramenta inovadora do sistema capitalista, não sendo por acaso que, nos dias atuais, a massa jovem representa a maior população consumidora do mercado.

Para Groppo (2000, p. 7) a juventude deve ser entendida como uma categoria social: "Juventude é algo mais que uma faixa etária ou uma classe de idade, no sentido de limites etários restritos – 13 a 20 anos, 17 a 25 anos, etc. É representação sociocultural e uma situação social"..

E ainda:

> Existe uma pluralidade de juventudes: e cada recorte sociocultural - classe social, estrato etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero etc.- saltam subcategorias de indivíduos jovens, com características, comportamentos, sub culturas e sentimentos próprios. Cada juventude pode reinterpretar a sua maneira o que é ser jovem, contrapondo-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes (Groppo, 2000, p. 15).

Após esta breve explicitação de cada uma das compreensões, consideramos necessário apresentar uma definição própria, uma vez que queremos tratar especificamente dos jovens inseridos nos movimentos sociais, dessa forma, cabe-nos dizer que trataremos a juventude como grupo social.

Ao nos referirmos à juventude como grupo social, significa que a compreendemos como grupos de sujeitos sociais que se identificam, enquanto jovens e, por este fato, se reconhecem e fazem a opção de viver sua juventude, sendo caracterizados por identidades coletivas, idade, expectativas, condições sociais, objetivos e valores em comum. Por exemplo, em uma das pesquisas realizadas reconhecemos jovens que desejam permanecer vivendo no campo e, também, jovens que vivem na cidade e almejam viver no campo. A maioria dos jovens pesquisados saiu de uma situação de risco, ou seja, jovens que à margem da sociedade, sofrem com a exclusão, tentando sobreviver através do tráfico, etc. Tivemos a participação de um menino que, aos dezessete anos, chefiou uma rede de distribuição de drogas numa

111 – Entende-se por categoria social, um grupo de sujeitos inseridos na sociedade, portanto, a juventude como grupo social caracteriza-se pelo contexto sócio-político-econômico e cultural de um determinado período histórico.

vila, em Porto Alegre, sem as mínimas condições de suprir suas necessidades, sem viver sua juventude e fazer parte de um grupo social no qual pudesse viver as dimensões de um sujeito social.

> Viver sua juventude ou estar na condição de jovem, não se trata de uma questão de idade, de estar enquadrado no padrão etário. Juventude é ser e reconhecer-se como tal (jovem - sujeito social), inserido em meios sociais, por isso um sujeito de relações sociais e, em muito, determinado pelas condições sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade, desenvolvendo suas potencialidades práticas, intelectuais, psicológicas, afetivas, espirituais e morais, identificando-se coletivamente. Este processo determina, conforme o momento histórico, diferentes comportamentos, atitudes e, conseqüentemente, identidades coletivas (Melo, 2006, p.41).

Para darmos continuidade a este debate, a seguir apresentamos uma breve discussão referente à juventude e os Movimentos Sociais, sua participação e a visão dos Movimentos Sociais do Campo em relação à juventude.

1.2 A Juventude e os Movimentos Sociais e Pastoral

Talvez a melhor forma de iniciar esta breve discussão seja nos perguntarmos qual é a visão que os Movimentos Sociais do Campo possuem em relação aos jovens e sua juventude? Qual a importância da participação dos jovens para as organizações sociais do campo?

Nos últimos três anos vem se desenhando no cenário do campo a construção de uma categoria social denominada: juventude camponesa[112]. Este é um termo muito recente, mas que representa uma parcela dos jovens do campo, articulados nos Movimentos Sociais do Campo e Pastoral, que buscam estabelecer uma certa identificação.

Para os Movimentos Sociais do Campo e Pastoral, a juventude trabalhadora dará continuidade, como fonte renovadora da luta, à libertação da sua classe. Podemos dizer, com base na investigação realizada, que a juventude, neste caso, ocupa um importante papel nos movimentos sociais. No entanto, a pesquisa demonstrou que os jovens inseridos nas organizações sociais do campo não conseguem expressar sua juventude, ou seja, suas diferentes formas de viver, para dentro dos Movimentos e Pastorais.

A contradição que se coloca neste debate, do papel dos jovens nos movimentos sociais apresentou-se, nesta investigação, no método de condução dos processos

112 – É importante ressaltarmos que a categoria, juventude camponesa é parte de um estudo e debate, também recente, sobre a categoria do campesinato que vem se construindo, especialmente a partir dos Movimentos Sociais do Campo, articulados na Via Campesina.

de formação que, muitas vezes, reproduzem a exclusão. Os movimentos sociais possibilitam importantes processos de formação integral para a juventude, no entanto, a pergunta a se fazer é: a formação que os movimentos sociais e pastoral desenvolvem está voltada para a construção de novos sujeitos sociais e possíveis transformadores da realidade, ou acontece apenas em vista das muitas demandas que as organizações possuem? Pensamos que este é um debate importante, pois estamos buscando elevar o nível de formação da consciência de nossos militantes e não devemos esquecer de considerar, nesta, as diversas dimensões do ser humano: mística, psico-afetiva, política, econômica, cultural, intelectual, teológica e a formação técnica.

A partir dos jovens pesquisados, assinalamos que este grupo social, que nega viver à margem da sociedade, precisa de um espaço legítimo de formação, onde sejam aceitos com suas diferenças e exigidos nas suas potencialidades. É uma oportunidade de reforçar o próprio caráter da luta de classes neste momento histórico, a partir da intencionalidade pedagógica dos movimentos no processo de formação política.

Sofremos uma crise conjuntural e estrutural, por conseqüência, limitando o processo de inserção dos jovens nos movimentos e pastorais. A crise, o enfraquecimento que afeta a luta da classe trabalhadora está presente internamente em nossas organizações. Portanto, compreendemos aqui o papel histórico da juventude nos Movimentos Sociais e Pastorais, ou seja, serem os protagonistas do processo de revigoramento da luta de classe.

2 – Trajetória dos jovens pesquisados: processos de alienação e tomada de consciência

A pesquisa que realizamos nos leva a discutir o lugar do jovem na sociedade capitalista, refletindo sobre o processo histórico.

A sociedade na qual vivemos foi construída com base na exploração do homem pelo homem. Não nascemos assim, mas, com o surgimento da propriedade privada e em seguida da Revolução Industrial, final do século XVIII, desenvolveu-se a classe social, a burguesia proprietária dos meios de produção, usurpadora da classe trabalhadora.

Na Revolução Industrial o jovem, assim como o restante da população, torna-se necessário como produtor da riqueza.

> Marx chamou de alienação do trabalho precisamente este fenômeno pelo qual o trabalhador, desenvolvendo a sua atividade criadora em condições que lhe são impostas pela divisão da sociedade em classes, é sacrificado ao produto do trabalho. Para Marx, os regimes baseados na propriedade privada dos meios de produção -sobretudo o capitalismo-

> tendem a transformar o homem num mero meio para a produção da riqueza particular (Konder, 1998, p.38).

Os camponeses e camponesas têm suas terras expropriadas, entregando sua força de trabalho para os senhores. As relações sociais sofrem um choque. Como escreve Rubem Alves, "a pessoa passou a ser definida pela sua produção: a identidade é engolida pela função" (ALVES, 1993, p.15). Da mesma forma, os jovens se tornam estereótipos desta sociedade do consumo. Assim, o capitalismo produz jovens alienados de um mundo definido "pelas visões, paixões, esperança e horizontes utópicos".

Para analisarmos o papel da juventude na sociedade em que vivemos temos, então, que levar em conta as relações sociais nas quais esses sujeitos estão inseridos, relacionando-as com a formação da consciência.

Os jovens, aos quais nos referimos como grupo social, são partes dos jovens da classe trabalhadoras e fazem parte desse mesmo sistema de opressão. De um lado, o sistema produtivo, que os mantém alienados e, do outro, as práticas educativas que visam a manter essa alienação.

Jovens alheios à sociedade que os produziu e marginalizados do processo produtivo, econômico, político, social e cultural, estes jovens têm, na organização do movimento social, um espaço em que se sentem valorizados. Trazemos o depoimento de uma militante poeta, cuja poesia, que antes não tinha espaços de apreciação, serviu na mística como agradecimento aos assessores do Curso de Formação Prolongado[113].

> Eu estava em movimento, girando em torno de eu mesma, agora vejo as coisas, descobri valores. Buscava liberdade de expressão pela rebeldia que sentia, espaço que não encontrava, tudo aconteceu como pensava.
>
> Hoje o que me une ao movimento é tudo, à vontade de fazer a mudança, de respeitar, tratar o ser humano como ser humano, sabendo que ninguém é melhor que ninguém e, com isso, tenho mais vontade de lutar contra as injustiças (Elizete - RS).

Esta jovem demonstrou dar-se conta de seu valor ao vivenciar um coletivo que lhe possibilitou enxergar-se como sujeito. A poesia possibilita dizer que se encontrava perdida, sem ter espaço, respostas para suas angústias e valor para aquilo que produzia. Leve-se em conta que a formação do caráter fica comprometida com uma auto-estima desvalorizada e sem consciência de ser oprimida, no que diz respeito à dignidade.

Encontramos, nos processo de formação de militantes, diferentes estágios de consciência sobre a realidade na qual vivem. Cada jovem com uma experiência e, na maioria das vezes, com a oportunidade de fazer e viver um coletivo pela primeira vez, isto é, estar

113 – Curso desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

pela primeira vez diante de pessoas que estivessem interessadas em ouvir, sentir, dizer e pensar sobre si e sobre o mundo e predispostas fazê-lo. Nesses espaços, os jovens têm contato com uma nova forma de se relacionar e, diante das relações que se estabelecem nestes espaços de formação, forjam contradições ao estereótipo de jovem produzido pela sociedade capitalista.

A partir do estudo que realizamos, é possível dizer que os espaços de formação, cursos e grupos de jovens, buscam criar as possibilidades para a juventude do campo construir conhecimentos sobre sua realidade, na diversidade de cada sujeito, potencializando o ser histórico e sua identidade camponesa.

3 – Juventude: organização e participação política na sociedade

A partir do processo histórico e das necessidades objetivas de terra, Reforma Agrária e melhores condições de vida no campo, os Movimentos Sociais do Campo e Pastoral buscam resgatar os sujeitos "desgarrados da terra" para a luta pela permanência e dignidade no campo. Ao lutar para romper com o processo de dominação da terra, vão se rompendo também as barreiras do preconceito e da apatia.

Conforme uma reflexão de Paulo Freire:

> É necessário um distanciamento do sujeito da realidade que vive para compreender a realidade que põe e para que possa transformar por meio da linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em tomar distância do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem o conhecimento de si mesmos nem do mundo (Freire, 1984, p.65).

Homens e mulheres podem romper com este laço opressor; tomar consciência do estar no mundo para ir além na vivência e na relação com o mundo; dar-se conta da relação imposta com o mundo, da relação dialética que temos com a natureza e transcender a situação objetiva posta pelo meio.

A cultura do silêncio imposta pelo processo de dominação do capital fez com que a classe popular criasse uma muralha, que impossibilita uma ação transformadora. É na tomada de consciência de sua condição de oprimidos, a partir de uma ação mais radical e intencional, que estes sujeitos se identificam enquanto classe trabalhadora, enquanto companheiros (as). Este processo desencadeia futuras ações, agora não mais individuais, mas coletivas, na perspectiva de romper com esta sociedade silenciosa e que tudo aceita e normaliza.

Segundo Paulo Freire (1987, p. 52) "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão". A relação pedagógica não se dá de forma unilateral. Na práxis pedagógica da formação acontece a elevação para outro patamar das

relações das pessoas envolvidas no processo. Como educadores militantes, temos de estar atentos para que a organização e mobilização em torno de uma outra forma de educar/formar deve constituir espaços que proporcionem a reflexão e compreensão da realidade, para que se volte a ela novamente proporcionando, deste modo, a possibilidade de fazer diferente, transformando não somente a realidade, mas aos sujeitos.

Esta reflexão pode ser afirmada a partir das experiências pesquisadas, as quais apontaram a vivência coletiva como um elemento fundante no processo de formação dos sujeitos- jovens- organizados nos movimentos e pastoral do campo. A humanização deve estar em primeiro lugar, sendo igualmente importante o resgate da identidade, que somente se materializa com a volta ou permanência da juventude no campo. O princípio da vivência na coletividade coloca intencionalidade política no processo de formação.

Conforme pesquisa realizada com grupos de jovens rurais, da Pastoral da Juventude Rural, a coletividade é apontada como um importante aspecto na formação dos jovens nas comunidades rurais, por se tratar de um espaço de vivência coletiva de valores, de relação de troca e de identificação coletiva, que determinam processos de formação humana.

> É neste sentido que percebo o grupo de jovens como um espaço de formação, por meio da convivência dinâmica e afetiva dos jovens. Um espaço que forja contradições e conflitos de idéias e concepções entre os jovens. São estas relações e a reflexão das contradições que contribuem para a elevação do nível de consciência crítica dos jovens no grupo. Por isso, o grupo constitui um espaço que forma sujeitos críticos e que praticam cotidianamente e coletivamente a revisão de vida; seguindo o princípio da formação para a ação e da práxis formativa; ação-reflexão-ação (Melo, 2006, p. 68).

Os Movimentos Sociais e Pastoral nasceram dentro da perspectiva de criar novas relações, que constroem o novo homem e a nova mulher para um projeto socialista de sociedade. Esta intencionalidade articula os anseios e as questões sobre as estruturas capitalistas, concepções pedagógicas e de mundo. Esta identidade se forma porque existe uma vontade e uma ação coletiva para isso acontecer. Neste movimento dialético com o mundo capitalista, acorda-se para uma nova forma de educar, de confraternizar entre os trabalhadores experiências e sonhos.

Desta forma, os processos de formação dos sujeitos do campo devem considerar também esta relação de diálogo constante entre a teoria e a prática, de forma a elevar o nível de formação dos sujeitos, levando-os a refletirem sobre suas condições de existência, na busca por novas perspectivas de humanização.

Um exemplo do que dissemos é essa relação dos cursos de formação com o trabalho prático, como no caso do estudo feito com jovens atingidos por barragens. Este estudo mostrou que, ao mesmo tempo em que o jovem participa dos cursos de formação, passa a se inserir cada vez mais nessa coletividade, o Movimento. Os jovens que são inseridos nas instâncias do Movimento passam a contribuir, com o trabalho prático de organização das famílias, num primeiro momento encontrando alguns entraves, até pela falta de experiência no trabalho de organização do povo, como está expresso na fala de um militante: "indo fazer na prática é que mais aprendemos e, se tiver dúvida, na próxima reunião já sabemos como fazer" (Edson - RS).

As experiências dos grupos de jovens apontam para esta perspectiva, de um espaço de formação e ação dos sujeitos, como prática de libertação pela conscientização. A formação acontece na ação e, essencialmente, na reflexão da ação, a partir da leitura e da intervenção na realidade, ou seja, na práxis cotidiana, conforme fundamenta Konder (1992, p. 128):

> [...].a práxis, na concepção de Marx, não se limitou a unir a theoria e a poiésis (atividade de produção material), pois envolvia - necessariamente a atividade política do cidadão, sua participação nos debates e nas deliberações da comunidade, suas atitudes na relação com o outros cidadãos, a ação moral, intersubjetiva.

Os jovens que estão indo acampar, oriundos da cidade, na sua maioria, não sabem trabalhar com a agricultura. Isto faz com que tenhamos um camponês diferente do camponês que foi expulso da terra pelo êxodo rural. O processo de formação de um novo homem e da nova mulher, na pedagogia do Movimento Social do Campo, torna-se instrumento da sociedade na busca de um outro mundo.

Os ambientes que são propostos nos cursos de formação dos movimentos terão de ser assim: abertos e provocativos, para que essas ações possam florescer. Isso fará surgir a ética necessária para renovar os nossos movimentos e a pastoral social, propiciando acreditar profundamente no ser humano, na capacidade de amor e indignação de que é capaz o ser humano na luta pela vida. Quando vivemos um período continuado de formação, se intensifica este olhar e esta irradiação entre a coletividade.

Pelo fato de haver uma grande diversidade cultural, observou-se nas experiências a existência de uma "tensão" constante, significativa para o processo de formação desses jovens, em relação às leituras de mundo, sobre cooperação, ou como forma de dominação sobre os demais, tentando em primeiro momento fortalecer o desejo de cada um, não se vendo e se entendendo como parte do grupo. Tais tensões foram momentos importantes para que o próprio grupo percebesse que nesse espaço havia uma diversidade de desejos, de gostos, de jeitos e que a juventude não é somente aquele vivida individualmente.

> Quem estava acostumado a ouvir rap ouviu música sertaneja, quem ouvia música sertaneja ouviu rap, todos souberam aprender com as

> culturas diferentes. Esta integração cultural foi determinante no papel das relações humanas no processo de formação dos militantes. Foi facilitador no curso, possibilitando que os militantes ficassem à vontade para a aprendizagem em todas as dimensões (Monteiro, 2006, p. 40).

Como matriz pedagógica[114], o Movimento Social é um meio para transformação social. É o processo de enraizamento que diferencia um movimento social de outras ações da sociedade.

A intensidade dos espaços de formação possibilita conhecer o seu mundo, suas virtudes e limites, pois há uma decodificação da realidade, a partir da problematização, quando é permitida a reflexão sobre si e o seu mundo, porque estamos falando de uma geração que herdou este momento histórico de dar continuidade à luta contra o sistema capitalista, necessário não só para a continuidade das organizações sociais, mas pela superação desta contradição imposta pela desigualdade social.

Nas propostas pedagógicas das experiências pesquisadas, está previsto o estudo de temas, como a luta pela terra, reforma agrária, história das organizações, história do Brasil, afetividade, sexualidade, método de trabalho de base, método de direção e demais temas da conjuntura atual: transgênicos, agronegócio, maioridade penal, etc. Também proporciona espaços de aprendizados em oficinas práticas, trabalho de base, trabalho coletivo.

A temática pautada nesses espaços de formação traz reflexões que normalmente não são discutidas em outros espaços formais, na família, escola, comunidade, órgãos públicos, etc. As lideranças das organizações, nos processos de formação, devem ter percepção pedagógica ao articular as demandas que a juventude traz como necessárias à sua formação com a proposta pedagógica que as organizações trazem em relação à formação dos novos sujeitos, proporcionando, deste modo, o exercício do protagonismo da juventude para dentro dos espaços formativos, para que sejam também protagonistas nos espaços de inserção e participação política na sociedade.

Considerações Finais

A partir das reflexões realizadas neste artigo, consideramos que é preciso que as organizações sociais compreendam a juventude como grupo social, como forma de inserção nos processos de luta das organizações e, conseqüentemente, potencializando a inclusão destes na sociedade, na perspectiva da construção do projeto de sociedade defendido pelos Movimentos Sociais do Campo e Pastorais. Isso implica considerar a juventude como protagonista do processo, respeitando seu jeito próprio de viver, sua diversidade cultural e sua subjetividade.

114 – O movimento social como processo histórico traz outras matrizes, como a luta social organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia da cultura e da história (Caldart, 2003).

A juventude deve ser protagonista dos processos de formação nas organizações sociais, como exercício e aprendizado do ser protagonista nas próprias organizações e sociedade. É neste sentido que compreendemos os espaços formativos como espaços importantes para a formação e ação concreta da juventude, como categoria social que intervém na sociedade. Portanto, não serão apenas nos espaços de intencionalidade pedagógica, como cursos e grupos de base. Percebemos que a formação humana, para dentro das organizações, dá-se especialmente nas relações sociais que ali se constituem nos diferentes espaços de vivência. É o processo da reflexão na ação, práxis, que forma os sujeitos jovens, em espaços formais e não-formais, na perspectiva de serem protagonistas.

Adriana Pinto[115]
Diana Daros
LetíciaTietböhl Melo
Raquel Monteiro

115 – Adriana, Letícia e Raquel são graduadas do curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos, convênio UERGS/ITERRA. A Diana é educadora do ITERRA e especialista em Educação do Campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Abramo, 2005.
ALVES, Rubem Azevedo. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1993.
CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
CELAM. Civilização do amor: tarefa e esperança: Orientações para a Pastoral da Juventude Latino-Americana. São Paulo: Paulinas, 1997.
FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
GROPPO, Luís Antônio. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
INSTITUTO CIDADANIA. Perfil da Juventude Brasileira. São Paulo: pesquisa Nacional, 2004.
KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
KONDER, Leandro. Marx: vida e obra. São Paulo: Perez, 1998.
MELO, Letícia Tietböhl. Pastoral da Juventude Rural: um espaço de construção de práticas pedagógicas. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Veranópolis, 2006. Trabalho orientado pela professora Carmen Lúcia Bezerra Machado.
MONTEIRO, Raquel. Papel das relações humanas no Curso Prolongado - MST turma José Siqueira. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Veranópolis, 2006. Trabalho orientado pela professora Christiane Senhorinha Soares Campos.
PINTO, Adriana. A contribuição dos Cursos de Formação de Militantes de Base para a Organização dos Atingidos pela Barragem de Itá: um estudo do caso. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Veranópolis, 2006. Trabalho orientado pelo professor Marcelo de Faria Corrêa Andreatta.